

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE

PAR  
RICHARD LAIR

LE PARCOURS DE L'IMPULSION À LA DÉMOCRATIE  
DANS LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE JOHN DEWEY

LE 13 OCTOBRE 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION. . . . .	1
-----------------------	---

### CHAPITRES

1. IMPULSION ET INTÉRÊT. . . . .	10
Conceptualisation de l'impulsion. . . . .	11
Unité, différences et continuité entre l'impulsion et l'intérêt. . . . .	14
Conceptualisation de l'intérêt. . . . .	16
L'intérêt dans l'éducation. . . . .	18
La théorie de l'intérêt comparée à celle de l'effort. . . . .	22
L'intérêt et la conception de l'enfant. . . . .	24
Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Freinet. . . . .	27
2. EXPÉRIENCE ET CROISSANCE. . . . .	30
Conceptualisation de l'expérience. . . . .	30
Liaison entre l'expérience et la croissance. . . . .	31
L'apprentissage actif dans l'expérience. . . . .	33
L'expérience dans l'éducation, ou l'éducation comme expérience. . . . .	36
Conception globale de l'enfant. . . . .	42
Critique globale de la pédagogie traditionnelle selon Dewey. . . . .	47
Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Freinet. . . . .	51

3. LIBERTÉ ET AUTONOMIE MORALE. . . . .	55
Conceptualisation de la pensée. . . . .	55
Liberté et individualité. . . . .	56
La liberté comme condition au développement intégral de la personne et de l'autonomie morale. . . . .	60
L'école communautaire ou l'idée de coopération. . . . .	64
Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Freinet. . . .	68
 4. ÉDUCATION PROGRESSIVE ET DÉMOCRATIE. . . . .	72
Éducation et société. . . . .	72
Conceptualisation de l'idéal démocratique. . . . .	76
Achèvement de la démocratie par l'éducation. . . . .	78
Éducation progressive et démocratie. . . . .	80
Éducation traditionnelle et société. . . . .	89
Synthèse des deux formes d'éducation. . . . .	98
 CONCLUSION. . . . .	101
 BIBLIOGRAPHIE. . . . .	115

## INTRODUCTION

Depuis l'aube de la modernité, l'éducation en tant que pratique sociale institutionnalisée est passée par plusieurs phases où les réformes, les idées et les pédagogies ont reçu l'empreinte de valeurs aussi diverses que contradictoires. Bien que nous puissions dégager à chaque époque une ligne directrice concernant la fonction socio-politique et la conception de l'enfant qui dirigent l'ensemble de ses activités, il y a toujours eu un reste pour la réflexion et le questionnement à propos de certaines idées ou valeurs déterminantes. Si nous pouvons identifier globalement l'institution de l'éducation traditionnelle en tant que ligne directrice dominante, nous pouvons dire aussi que la partie réflexive appartient généralement aux philosophes: Érasme, Montaigne et Rousseau, pour ne nommer que ceux-là. Ces derniers ont souvent joué un rôle critique qui consistait surtout à mettre en évidence les contradictions et les erreurs de l'éducation. De plus, ils ont tenté d'innover en concevant une éducation davantage centrée sur l'enfant, qui devait prendre en considération sa nature et sa conduite particulières. Ce courant de penseurs critiques de l'éducation, situé toujours en marge de la pratique courante de l'éducation traditionnelle, s'est prolongé jusqu'au XXe siècle, où l'un de ses représentants les plus importants fut John Dewey (1859-1952). Il a sa place parmi les grands philosophes de l'éducation, puisque «En fait, il n'y a aucun grand philosophe systématique qui se soit penché si longtemps et avec tant d'attention sur

l'éducation»<sup>1</sup>.

Si l'on fait rapidement le parcours de la vie de ce philosophe, nous sommes surpris par la diversité de ses activités. D'abord, après avoir obtenu son premier diplôme à l'université du Vermont, il devient instituteur de campagne pendant trois ans. On suppose que c'est à cette époque qu'il fit ses premiers contacts avec les enfants qui lui permirent de comprendre leur nature particulière:

Il aimait les enfants pour eux-mêmes et, s'il avait pour but de former de futurs citoyens, il considérait ses élèves comme des êtres dont les problèmes n'avaient rien à voir avec ceux des adultes et dont la logique même n'était pas celle de leurs parents ou de leurs maîtres<sup>2</sup>.

C'est à la suite de cette expérience qu'il décide d'opter pour la philosophie en s'inscrivant au programme de doctorat de l'université Johns Hopkins, la première à offrir ce cours aux États-Unis. C'est après l'obtention de son diplôme, alors qu'il n'avait que 25 ans, que sa carrière d'enseignant universitaire débute. Elle parcourra les universités de Michigan, de Minnesota, de Chicago et de l'université Columbia pour se terminer finalement en 1930.

En tant qu'homme d'action, Dewey a d'abord fondé et dirigé l'École-laboratoire de l'université de Chicago pendant six ans,

---

<sup>1</sup>D.Hawkins, John Dewey: l'éducateur des éducateurs, «Dialogue», volume 4, no.602, p.38.

<sup>2</sup>M.Chavardes, Les grands maîtres de l'éducation, p.192.

soit de 1897 à 1903. C'était une école pour enfants d'âge primaire et qui avait pour objectif de réaliser certaines idées pédagogiques propres à Dewey. Cette expérience a eu beaucoup de succès, puisque par la suite plusieurs écoles de ce genre ont vu le jour en Amérique. C'est en ce sens qu'on peut affirmer que Dewey ne s'est pas satisfait d'élaborer une théorie de l'éducation, mais qu'il a réellement cherché à promouvoir celle-ci en la mettant en pratique. Par la suite, cette expérience pédagogique l'a inspiré pour la conception de ses principaux ouvrages pédagogiques, puisque la majorité d'entre eux ont été écrits à la suite de celle-ci.

Tout au long de sa vie, Dewey a milité pour des causes sociales et humanitaires. Par exemple, il fut le premier président du «People's lobby»; membre fondateur du syndicat des enseignants «Teacher's union»; il milite pour le vote des femmes; en-dehors des États-Unis, il lutte contre les totalitarismes qui règnent à Moscou et à Berlin et préside en 1937 la commission d'enquête sur le procès de Trotski qui se tint à Mexico. C'est son implication sur la scène publique qui explique le ton souvent engagé et circonstanciel que l'on retrouve dans la plupart de ses ouvrages. Ces derniers conservent davantage l'empreinte de cette activité politique que celle de la systématisation théorique. En ce sens, on perçoit très bien que Dewey ne fut pas tant un spécialiste en philosophie qu'un penseur qui a tenté de résoudre certains problèmes de son époque. Il fut donc très soucieux du rôle qu'il pouvait jouer dans la praxis socio-politique.

À partir de 1919, il est invité par plusieurs pays à venir donner des conférences et à inspecter les écoles pour donner des conseils sur le matériel et la pédagogie. Il se rendit donc au Japon, en Chine, en Turquie, en Iraq, au Mexique, en Russie, en Angleterre et en France. Cette notoriété internationale contribua certainement à faire de lui l'un des pionniers de l'éducation nouvelle et progressive.

En tant que philosophe, Dewey fut inspiré par divers courants de pensée. Associé au pragmatisme, on pense souvent qu'il fut influencé particulièrement par James et Peirce. Bien que son oeuvre laisse quelques traces indéniables de cette influence, Dewey s'en démarque en préférant souvent le terme d'«instrumentalisme» à celui de «pragmatisme». D'ailleurs, sa contribution directe à ce courant de pensée appartient surtout à ses ouvrages sur la logique. Dans le domaine de la psychologie, on a souvent parlé de l'influence de Hall, puisqu'il était enseignant à l'université Johns Hopkins alors que Dewey y faisait son doctorat. Seulement, Dewey n'a jamais exprimé une quelconque reconnaissance envers celui-ci. De plus, son premier ouvrage Psychology, publié en 1897, anticipe certaines idées fondamentales de celui de Hall, The principles of psychology, publié trois ans plus tard. Les influences évidentes qu'il a reçues proviennent surtout du domaine philosophique. Entre autres, il avoue lui-même avoir été fortement attiré par Hegel au cours de ses premières années d'enseignement. De là vient son refus de toute forme de dualisme et la conception du monisme de l'expérience



croissante réunissant les concepts de sujet et d'objet, d'esprit et de corps, d'individu et de société. Darwin fait aussi partie de ces influences philosophiques. Le concept de croissance est inspiré directement de l'évolutionnisme darwinien. Dewey consacre d'ailleurs un ouvrage à l'influence de Darwin sur la philosophie de son époque (The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought).

Si l'on fait un tour rapide de son oeuvre, on est immédiatement surpris par la variété des sujets qu'il a abordés. En fait, il a cherché à transposer ses idées fondamentales dans toutes les formes majeures de l'expérience humaine. Ainsi, dans le domaine moral on retrouve son Ethics, en politique The public and it's problems et Characters and events, en esthétique Art as experience, en logique Logic et Essays in experimental logic, en psychologie Psychology et Applied psychology, en philosophie de l'homme et de la nature Human nature and conduct et Experience and nature, et finalement en éducation My pedagogic creed, The school and the child, Democracy and education et Experience and education. Ainsi, Dewey ne s'est pas spécialisé dans un domaine particulier, mais il a plutôt tenté de comprendre la pluralité des conduites humaines afin d'en saisir l'unité.

En ce qui nous concerne, nous avons retenu parmi ces nombreux ouvrages ceux qui font partie du domaine de l'éducation, soit les quatre mentionnés ci-haut (traduits en langue française). Ce choix

se justifie par la présentation suivante de la thèse qui oriente la structure de ce mémoire. L'idée principale est de tenter de retracer le parcours qui va de l'impulsion à la démocratie dans la philosophie de l'éducation de Dewey. Il s'agit plus particulièrement de déceler de quelle façon Dewey prétend pouvoir orienter les impulsions enfantines vers la finalité sociale qu'est la démocratie. Entre ces deux extrêmes nous retrouvons tous les concepts fondamentaux de Dewey: intérêt, expérience, croissance, autonomie, pensée, liberté et éducation progressive. Notre travail se divisera alors ainsi: dans le premier chapitre, nous analysons ce qui constitue le point de départ de ce parcours, soit l'impulsion et l'intérêt; dans le deuxième chapitre, nous voyons comment ces concepts s'organisent dans un processus continu qu'est l'expérience, qui exprime la croissance affective et intellectuelle de l'individu; dans le troisième, nous nous arrêtons surtout aux concepts qui jouent un rôle important dans l'expérience, soit la pensée, la liberté, l'autonomie morale et le développement intégral de la personne; enfin, c'est dans le quatrième chapitre que s'achève ce parcours, puisque c'est à l'intérieur de celui-ci que toutes les idées deweyennes que nous aurons analysées seront transposées dans la réalisation de l'idéal démocratique. L'éducation progressive est le lieu de la formation de la liberté, de la pensée et de l'autonomie et ce qui permet leur orientation vers cette finalité.

Le fil reliant ces chapitres n'était certes pas évident à

percevoir au premier abord, mais il devait se dégager à mesure que notre compréhension de l'oeuvre éducative de Dewey s'est faite. D'ailleurs, cette compréhension comporte une certaine originalité. Dewey ne l'a jamais formulé explicitement, bien que le parcours demeure l'un des enjeux principaux de sa pensée éducative. Nous ne prétendons pas faire une interprétation de cette oeuvre, mais seulement proposer une structuration conceptuelle qui va permettre, nous l'espérons, une compréhension fidèle et claire de celle-ci. Il se peut que la dimension philosophique paraisse à certains endroits indiscernable. L'oeuvre multidisciplinaire de Dewey nous a amené effectivement à traiter souvent de psychologie, de pédagogie et de sociologie. Ainsi, ce mémoire reflète le travail de Dewey, qui n'était pas seulement celui d'un philosophe, mais celui d'un homme qui a su intelligemment orienter sa pensée dans plusieurs domaines.

Tout au long de notre développement, nous nous référerons à d'autres pionniers de l'éducation nouvelle. Ce courant de pensée a connu sa plus grande popularité dans la première moitié de notre siècle. Les noms qui figurent dans ce mémoire sont Adolphe Ferrière (1879-1960), Roger Cousinet (1881-1973) et Jean Piaget (1896-1980). L'intérêt de faire des liens avec ces derniers vient du fait qu'ils partagent les mêmes idées que Dewey à propos de l'enfant et de l'éducation. Ils proposent tous une conception positive de l'enfant que l'éducation doit absolument prendre en considération si elle veut réussir dans sa tâche. En gros, ils veulent que l'éducation soit centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant afin qu'il

puisse se développer naturellement sans l'autorité inutile de l'enseignant, plutôt que cette institution se concentre principalement sur les programmes et la discipline. Ces thèses sont surtout issues de la psychologie cognitive et de la philosophie humaniste, et elles demeurent toujours très actuelles à notre époque. Elles ont eu pour effet la création de plusieurs écoles innovatrices (les qualificatifs nouvelle, libératrice, active, alternative et progressive sont tous des synonymes) qui se sont démarquées, et se démarquent encore, particulièrement par une pédagogie qui demande à l'enfant de se responsabiliser vis-à-vis de ses apprentissages et par l'ouverture à la créativité et à l'originalité individuelles.

Parmi les pionniers de l'éducation nouvelle, il en est un qui a oeuvré surtout au niveau de la pratique pédagogique, ce qui favorisa grandement l'ouverture de plusieurs écoles de ce genre. Il s'agit de Célestin Freinet<sup>3</sup> (1896-1966), dont l'entrée dans le domaine de l'éducation est reconnue pour son efficience pratique. À la fin des trois premiers chapitres, nous allons tenter de faire correspondre certaines idées de Dewey avec les techniques pédagogiques élaborées par Freinet, et ce, dans le but d'établir des liens entre le théoricien et le praticien de l'éducation nouvelle. Bien que cette identification de Dewey à la théorie et de Freinet à la pratique soit quelque peu arbitraire, il n'en demeure

---

<sup>3</sup>Ferrière a d'ailleurs déjà écrit sur son compte qu' «Il a fait passer dans la réalité tous les rêves généreux des grands pédagogues» (C.Freinet, Oeuvres pédagogiques, tome 1, p.17).

pas moins que la postérité les a surtout reconnus comme tels : lorsqu'on pense à Dewey, on vante surtout sa théorie de l'intérêt et sa conception de l'éducation par rapport à la démocratie, plutôt que la réalisation de son école-laboratoire ; tandis que pour Freinet ce sont ses techniques, telles l'imprimerie, le texte libre, les méthodes naturelles et le plan de travail que les pédagogues étudient et mettent encore en pratique, plutôt que ses ouvrages théoriques (L'éducation du travail et Essai de psychologie sensible). De plus, cette tentative de correspondance entre les éléments théoriques et pratiques de ces deux pionniers de l'éducation nouvelle nous permettra d'évaluer sommairement la cohérence de ce mouvement. Cela sera particulièrement pertinent puisque Dewey et Freinet ne se sont jamais fréquentés de façon littéraire ou réelle.

Pour terminer, puisque l'éducation nouvelle ou progressive s'est toujours située en marge de la ligne directrice de l'éducation traditionnelle, ce mémoire développe à la fin des chapitres un, deux et quatre la critique de Dewey à propos de cette forme de pédagogie. Cela nous permettra de voir ce que cet auteur a dû combattre et quelles en étaient les raisons.

## CHAPITRE UN

### IMPULSION ET INTÉRÊT

Pour justifier le choix de l'impulsion et de l'intérêt comme amorce de notre étude, il faut se référer à ce qu'entend Dewey comme étant le point de départ en éducation ou en toute forme de conduite en général. C'est l'impulsion, et ensuite l'intérêt, qui animent l'enfant et l'être humain. Cette force vitale est le «foyer d'énergie virtuelle»<sup>4</sup> du moi et de la conscience, et ce à partir de quoi toute éducation véritable est possible:

On comprend que greffer ce qu'il faut apprendre sur ces forces essentielles, c'est rendre vital le processus éducatif, c'est fonder la psychologie sur les tendances, solliciter et diriger leur force propulsive et s'en servir comme d'un levier<sup>5</sup>.

Le point de départ choisi pour notre travail coïncide donc avec le point de départ de la pensée éducative de Dewey. A propos de la place de l'impulsion et de l'intérêt dans la conception générale de l'enfant (et de l'homme) qui se dégage de cette pensée, nous verrons cela un peu plus loin lorsque nous aurons au préalable fourni les principaux repères concernant ces deux concepts.

---

<sup>4</sup>E. Claparède, Introduction à J.Dewey, p.12.

<sup>5</sup>M.A.Carroi, Introduction à J.Dewey, p.28-29.

### Conceptualisation de l'impulsion

Tout d'abord, tentons de comprendre ce qu'il en est de l'impulsion qui, dans la conduite humaine, précède l'intérêt. L'impulsion comporte plusieurs équivalents tant chez Dewey (instinct, énergie) que chez les autres théoriciens de l'éducation nouvelle. Cousinet utilise le terme de «besoin», pour Ferrière c'est «l'élan vital spirituel» ou à la «volonté de puissance» (référence directe à Schopenhauer et Nietzsche). On peut dès lors associer ces derniers au courant général de la psychologie dynamique, qui met en évidence le rôle central de l'impulsion dans l'appareil psychique. Plus spécifiquement, en psychanalyse, le terme freudien de «pulsion» comporte aussi des similitudes frappantes avec l'impulsion et l'intérêt de Dewey.

En soi l'impulsion est un concept très peu développé chez Dewey. Il définit à peine sa nature, son origine et ses caractéristiques. Un seul passage donne un indice sur l'origine de l'impulsion qui se trouve dans Mon crédo pédagogique: «Nous devons pouvoir les replacer dans leur passé social et les considérer comme l'héritage des activités antérieures de la race»<sup>6</sup>. On voit bien que Dewey comprend ainsi l'impulsion comme le résultat de la reproduction de la phylogenèse par l'ontogenèse; idée qui nous rapproche encore de la psychanalyse freudienne. Seulement, Dewey ne

---

<sup>6</sup>J.Dewey, Mon crédo pédagogique, texte tiré de John Dewey de Gérard Deledalle, p.113.

réfléchit pas davantage sur celle-ci. Elle ne fait pas partie de ses préoccupations majeures ou même mineures, et nous verrons un peu plus loin pourquoi.

Si on tente maintenant de circonscrire la nature de l'impulsion, ce qu'elle est en elle-même, nous n'avons encore là que très peu d'indices. C'est en citant Hegel (il ne donne malheureusement pas la référence) que Dewey fournit le plus important de ceux-ci: «Mais l'impulsion et la passion sont à l'action ce que le sang est à la vie ...»<sup>7</sup>. Ce qu'on comprend de toute évidence c'est le rôle central accordé à l'impulsion: celle-ci active vraiment l'homme de l'intérieur. C'est son processus dynamique, sa vitalité, qui anime son être et sa conscience. Elle est finalement l'énergie que suppose toute conduite: «En premier lieu, toute conduite jaillit de la source même des instincts et des impulsions natives»<sup>8</sup>. C'est ce dynamisme vital que nous retrouvons aussi essentiellement à travers toutes les facultés humaines: «...je crois que la conscience est essentiellement motrice ou impulsive; que les états conscients tendent à se projeter en action»<sup>9</sup>.

A partir de cette courte définition de l'impulsion, mais où on peut saisir tout de même l'essentiel, on peut tenter d'en faire

---

<sup>7</sup>Hegel, cité dans L'école et l'enfant de J.Dewey, p.82.

<sup>8</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.163.

<sup>9</sup>J.Dewey, Mon crédo pédagogique, p.121.



ressortir quelques caractéristiques. D'abord, l'impulsion appartient de toute évidence au domaine de l'inconscient, sans tenter de définir ce dernier ou de le rattacher à un courant psychanalytique, puisque l'impulsion est présente à la naissance. Dewey prend pour exemple les balbutiements du jeune enfant en les qualifiant d'instinctifs (impulsifs). Il s'agirait là d'un comportement hérité dont il n'aurait pas conscience, donc d'un instinct, d'une impulsion. Enfin, on pourrait dire aussi qu'elle est virtuelle, qu'elle n'est pas associée directement à un objet. Ainsi, le substantif «énergie» que Dewey emploie à quelques reprises est pleinement justifié, car il indique bien que l'impulsion est une force qui n'a pas encore été affectée définitivement par un objet, un but ou une activité. Donc, elle représente bien une virtualité.

En somme, si l'impulsion est si peu développée dans l'oeuvre de Dewey, c'est tout simplement parce qu'il serait impossible de la saisir dans sa pureté, contrairement à Ferrière qui la comprend comme une énergie spirituelle immanente à chacun. Elle est toujours déjà liée à quelque chose du fait que tout être humain ne peut jamais vivre en-dehors de son monde: «Si nous éliminons de l'enfant le facteur social il ne nous reste qu'une abstraction...»<sup>10</sup>; et concernant directement l'impossibilité de saisir l'impulsion dans sa pureté: «L'enfant a ses propres instincts et tendances, mais nous ne savons pas ce qu'ils signifient tant que nous ne pouvons

---

<sup>10</sup>Idem, p.114.

pas les traduire en leurs équivalents sociaux»<sup>11</sup>. Pour cette raison fondamentale, l'impulsion doit être entendue chez Dewey comme une force qui est toujours en rapport avec un objet ou un sujet. Ce qui fait partie de l'impulsion c'est l'exploration, l'imitation, l'essai; autant d'attitudes qui mettent en rapport un geste avec un objet significatif.

#### Unité, différences et continuité entre l'impulsion et l'intérêt

A partir de ces considérations sur l'impulsion, comment s'effectue le passage de celle-ci à l'intérêt? A quel moment peut-on parler d'impulsion et à quel autre d'intérêt? Pour répondre à ces questions, il faut tenter de mettre en évidence la relation entre le sujet et l'objet résultant de ces deux conduites. Nous avons vu que pour Dewey l'impulsion est principalement une énergie virtuelle et inconsciente, qui ne fait aucunement appel à la conscience. C'est l'impulsion seulement qui agit vers un objet quelconque. Il en va autrement pour l'intérêt. Celui-ci met en jeu directement le moi du sujet: «Quand il y a intérêt véritable, c'est que le moi s'identifie avec une idée ou un objet; c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou dans cette idée le moyen de s'exprimer»<sup>12</sup>. L'impulsion s'apparente donc avec un certain vagabondage, à un tâtonnement imprécis, tandis que l'intérêt est une activité du sujet vers un objet dans le but précis de s'exprimer, de

---

<sup>11</sup>Idem, p.122-113.

<sup>12</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.51.

s'affirmer, de créer. Cette distinction première, que Dewey ne fait pas de façon systématique, nous permet bien de cerner la différence fondamentale entre les deux, mais elle ne dit rien sur le passage de la première au deuxième; autrement dit, comment l'impulsion devient-elle intérêt?

En fait, ce passage n'est pas clairement défini. On a même l'impression que Dewey utilise les deux concepts indifféremment. Ce qui doit nous amener à considérer ceux-ci sous un autre angle. Tout en conservant la distinction précédente qui demeure fondamentale, il faut aussi retenir leur unité. Tous les deux procèdent du même principe, qui est l'énergie vitale immanente à chaque être humain. Cependant, dans l'intérêt on dénote la présence d'une volonté, d'une intention propre au sujet. Dans ce notable extrait, on retrouve justement cette unité et cette distinction entre l'impulsion et l'intérêt: «Une force émotionnelle en activité, voilà l'intérêt, qu'on peut définir encore: une impulsion qui fonctionne comme moyen de réaliser un idéal par lequel le moi s'exprime»<sup>13</sup>. La première partie de cet extrait réfère à l'unité de l'intérêt avec l'impulsion, tandis que la deuxième exprime ce qui les différencie. Donc, même si Dewey n'explique pas clairement comment l'impulsion devient intérêt, on peut supposer à juste titre que ce dernier requiert la présence d'une intention, d'une volonté propre à la subjectivité et que celle-ci est mise en jeu dans l'intérêt. Nous serons cependant plus en mesure de comprendre ce

---

<sup>13</sup>Idem, p.69.

passage de l'impulsion à l'intérêt lorsque nous aborderons l'importance capitale de l'intérêt dans l'éducation.

### Conceptualisation de l'intérêt

Il faut maintenant tenter de comprendre ce qu'est l'intérêt à travers ses principales caractéristiques, la grande importance qui lui est accordée en éducation, ainsi que la conception de l'enfant qui en ressort.

Dewey distingue trois caractéristiques principales à l'intérêt: dynamique, objective et subjective. La première de celles-ci nous ramène tout simplement à l'unité entre l'intérêt et l'impulsion, où cette dernière est conçue comme sa racine: au point de départ l'intérêt est une impulsion. La deuxième caractéristique, dite objective, se rapporte à ce vers quoi est dirigé l'intérêt. Autrement dit, l'intérêt est toujours l'intérêt de quelque chose: «L'intérêt n'a donc pas sa fin en lui-même comme les sentiments, il se rattache toujours à un objet, à un motif, à un but»<sup>14</sup>. Quant à son aspect subjectif, sa troisième caractéristique, Dewey désigne par là l'attribution par le sujet d'une valeur à l'objet auquel il s'intéresse. Simplement, cela signifie que «Partout où il y a intérêt, on trouve une émotion»<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup>Idem, p.53.

<sup>15</sup>Ibidem.

En recoupant ces trois caractéristiques, il est facile de retrouver l'intégralité de l'intérêt. Il est compris comme une force vitale du moi qui se dirige vers un but, un objet avec lequel il entre en activité. Par cette activité le moi s'investit dans l'objet et lui attribue une valeur. Ainsi, pour Dewey, l'intérêt permet aussi de briser le dualisme sujet-objet en réunissant de façon active ces deux extrêmes:

L'étymologie du mot intérêt: "inter-esse", nous amène à cette idée que l'intérêt annihile la distance séparant une conscience des objets et des résultats de son activité; c'est l'instrument qui opère leur union organique<sup>16</sup>.

Pour bien illustrer l'intérêt en soi à travers ses caractéristiques, Dewey nous donne l'exemple de l'artiste (un sculpteur) qui doit s'appliquer à plusieurs étapes intermédiaires pour atteindre la perfection de l'image qu'il s'est proposé d'incarner. A chacune d'elles il est évident que l'énergie dépensée ne sera pas de moindre qualité simplement parce qu'elles sont intermédiaires. C'est au regard de cette dépense fournie par l'artiste sur chacun des moyens, qui lui permet de réaliser sa fin, que l'on peut identifier le rôle de l'intérêt. En effet, celui-ci se diffuse dans chacun d'eux: il leur accorde une valeur d'égale importance. Il y a ainsi union entre les moyens et la fin. L'intérêt pénètre cette activité de part en part: premièrement par l'énergie (l'impulsion) fournie par l'artiste, deuxièmement par l'omniprésence de l'objet travaillé à travers chacune des étapes,

---

<sup>16</sup>Idem, p.54.

et troisièmement par la valeur accordée à l'artiste à son travail qui est un mélange de passion et d'effort. On retrouve là toutes les caractéristiques de l'intérêt, mais aussi cette union organique entre le sujet et l'objet qui en constitue l'essence et où l'on constate que ce n'est pas tant la fin de l'activité qui est poursuivie que l'activité elle-même dans laquelle le sujet se donne.

### L'intérêt dans l'éducation

Le rôle central accordé par Dewey à la notion d'intérêt dans le domaine de l'éducation est d'une grande importance pour notre tentative de compréhension de celle-ci. Premièrement, parce que la prise en considération de l'intérêt permet la reconnaissance des différences intrinsèques de chaque individu (ceci sera plus explicite par ce qui suit et surtout par notre analyse de la pédagogie traditionnelle). Et, deuxièmement, Dewey comprend l'intérêt comme le point de départ essentiel pour toute éducation véritable. C'est à partir de lui que l'enfant est considéré comme un agent actif de la part de l'éducateur:

Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur<sup>17</sup>.

Ainsi ces deux points soulignant l'importance de l'intérêt dans

---

<sup>17</sup>Idem, p.83.

l'éducation s'assemblent: c'est parce que les intérêts sont utilisés comme des points de départ que les différences individuelles sont prises en considération, puisque l'intérêt inclut les capacités, les besoins et l'expression propre à chacun.

La question qui se pose alors tout naturellement, c'est: comment utiliser les différents intérêts de l'enfant pour qu'ils s'orientent vers des finalités éducatives? C'est là tout le rôle de l'éducateur. Celui-ci doit d'abord interpréter les intérêts de l'enfant, non seulement pour les considérer comme le principal point d'appui, mais surtout pour en faire «... des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal»<sup>18</sup>. Pour ce faire, l'éducateur se doit d'agir principalement sur les conditions objectives dans lesquelles l'enfant fait ses apprentissages. Celles-ci comprennent le matériel et l'environnement de la classe, mais aussi les arrangements sociaux qu'implique toute vie en groupe. Son but alors est d'enrichir le plus possible ces conditions objectives afin d'offrir aux intérêts de l'enfant la possibilité de se développer en s'investissant dans des activités à la fois ludiques et constructives. Un exemple clarifiera ce rôle de l'éducateur. Prenons le gribouillage. Il est certain qu'en soi cette activité ne peut pas aboutir à un apprentissage formel. Mais l'éducateur peut s'en servir pour illustrer quelques lettres de l'alphabet, en montrant bien à l'enfant que chaque gribouilli réalisé lui permettra d'apprendre un

---

<sup>18</sup>Idem, p.84.

peu plus sa langue écrite. C'est en lui offrant du matériel, des modèles de lettres que l'enfant pourra naturellement diriger son activité spontanée vers des apprentissages qui lui seront utiles. Autrement dit, l'intérêt de départ de l'enfant a été dirigé par l'éducateur vers une fin éducative, où l'enfant a pu lui-même investir ce même intérêt en utilisant le matériel fourni. Il en résulte que l'enfant aura un intérêt à écrire, puisque celui-ci n'est que le prolongement de l'intérêt premier pour le gribouillage. Par la suite, l'écriture maîtrisée, l'enfant pourra s'investir dans d'autres intérêts, plus complexes, plus riches, tels que la rédaction d'articles pour le journal de classe ou pour la composition d'une lettre destinée à un ami. Pour l'éducateur, il s'agira encore de travailler sur les conditions objectives en mettant à la disposition des élèves le matériel nécessaire et en coordonnant ces différentes activités. En somme, ce dernier peut effectivement transformer les intérêts enfantins en des fonctions de leurs apprentissages simplement en les mettant en rapport avec des objets et des buts à réaliser. C'est en ce sens qu'il doit travailler, non pas sur l'enfant, mais sur les conditions objectives, tout en interprétant toujours les intérêts comme les points de départ fondamentaux pour toute éducation véritable.

Si nous revenons sur le passage de l'impulsion à l'intérêt quasi imperceptible jusqu'à maintenant, c'est que par le développement précédent sur le rôle de l'intérêt dans l'éducation, Dewey nous offre davantage d'indices pour l'apercevoir. Par



l'intermédiaire de l'intérêt un état d'équilibre se réalise entre l'impulsion et l'effort, tout comme il unit organiquement le sujet et l'objet. Donc, on est en mesure de dire qu'avant l'intérêt l'impulsion représente un état de déséquilibre, qui signifie tout simplement qu'elle n'implique pas un investissement vers un but précis qui déploierait l'énergie nécessaire à chaque étape de sa réalisation. L'activité impulsive se suffit à elle-même, comme le gribouillage de l'exemple précédent. L'intérêt commence lorsqu'on voit apparaître une intention, une volonté pour la réalisation d'un projet quelconque qui demandera un certain effort de la part du sujet; l'intérêt n'est plus simplement l'expression d'une énergie, mais aussi d'une intention. Voici comment Dewey synthétise cette idée de l'équilibre qui représente le passage de l'impulsion à l'intérêt:

On ne peut réaliser un état d'équilibre entre les impulsions, d'un côté, et l'idée ou le but, de l'autre, que si le but intéresse le moi suffisamment pour prévenir une dépense trop subite d'énergie émotionnelle inutile et pour diriger celle-ci de façon qu'elle reste constamment tributaire du but à atteindre<sup>19</sup>.

Chaque fois que Dewey traite de ce problème, c'est toujours en termes de refonte, de re-direction des impulsions actuelles, pour bien démontrer que l'on passe à autre chose. On peut très bien percevoir cette refonte dans l'exemple du gribouillage, où l'enfant a développé des intérêts grâce au cadre fourni par l'éducateur.

---

<sup>19</sup>Idem, p.69.

### La théorie de l'intérêt comparée à celle de l'effort

Le rôle de l'intérêt dans l'éducation nous permet aussi de comprendre le fondement et les conséquences de la théorie de l'effort propre à la pédagogie traditionnelle. Celle-ci consiste à accorder un rôle fondamental à l'éducateur qui prend en charge la transmission de la connaissance en distribuant celle-ci par l'organisation et la planification d'exercices scolaires inscrits dans les manuels. L'élève, quant à lui, est considéré comme un être sans valeur intrinsèque (uniformisé) qui doit se plier aux exigences et aux échéances du programme scolaire. Il s'agit donc d'une éducation fondée sur les principes d'autorité et de gestion, ne laissant que très peu de place à l'expression et au développement des multiples intérêts personnels de l'enfant (cette pédagogie est encore pratiquée dans la grande majorité de nos écoles). D'où la nécessité pour ce dernier d'accomplir d'incessants efforts pour atteindre les objectifs formels, fixés et organisés préalablement: «La théorie de l'effort prétend en somme que l'attention volontaire (le fait d'accomplir une action désagréable et parce qu'elle est désagréable) doit prendre le pas sur l'attention spontanée»<sup>20</sup>.

Les conséquences néfastes de cette théorie sont nombreuses. Résumons seulement les principales. D'abord, puisque la pédagogie traditionnelle ne prend pas pour point de départ les intérêts

---

<sup>20</sup>Idem, p.42.

immédiats de l'enfant, ne fait pas appel à ses impulsions internes, il s'ensuit que toute l'activité éducative provient de l'extérieur. Les connaissances externes doivent alors se frayer un chemin dans l'esprit de l'enfant sous l'effet d'une pression: «L'éducation procède par instruction au sens strictement littéral, c'est-à-dire en meublant l'esprit de l'extérieur»<sup>21</sup>. Ainsi, il n'y a aucune connexion entre l'impulsion interne de l'enfant et la connaissance externe de la pédagogie traditionnelle. Conséquemment, l'enfant n'a jamais d'intérêt véritable pour ses apprentissages, ou bien peu. À l'intérêt véritable est alors substitué «... un intérêt vicié: la crainte du maître ou l'espoir d'une récompense»<sup>22</sup>. Cet intérêt vicié, on le perçoit bien, est le résultat de cette pression externe. A long terme, la conséquence psychologique sera la division de l'attention que l'enfant aura parfaitement appris à mettre en pratique. Il s'agit simplement pour lui de fournir l'effort minimum requis pour les exercices à effectuer ou les règles à mémoriser, tandis que son imagination s'évade vers les images, les rêves qui l'intéressent. De cette façon, il paraît occupé, alors que le faisceau de ses énergies est dirigé vers des buts compensatoires.

Nous aurons l'occasion de revenir sur la pédagogie traditionnelle afin de mettre en évidence ses contradictions et les différences qui s'opposent à la pensée éducative de Dewey et au

---

<sup>21</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.95.

<sup>22</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.42.

mouvement de l'éducation nouvelle. Pour l'instant, il s'agissait surtout d'exposer celles qui étaient en rapport direct avec l'usage de l'intérêt dans l'éducation: l'opposition entre la théorie de l'effort et celle de l'intérêt.

### L'intérêt et la conception de l'enfant

A partir de notre développement sur l'impulsion et l'intérêt, il faut maintenant tenter de dégager la conception de l'enfant qui s'y trouve. Cependant, il est question ici seulement de l'enfant par rapport à l'intérêt, ou plutôt de la conception deweyenne de l'enfant selon cette notion. Nous élaborerons une conception plus globale de l'enfant dans le prochain chapitre.

Ce qui ressort en premier lieu, c'est la prise en considération des impulsions de l'enfant comme point de départ, comme virtualités à découvrir. L'enfant est avant tout un foyer de virtualité qui est mis en oeuvre par ses différentes activités: «Commençons par observer l'enfant. Nous découvrons en lui le germe de certaines possibilités, des instincts, des impulsions»<sup>23</sup>. On retient ici la focalisation sur l'énergie vitale propre aux impulsions: ce qui compte dans l'enfance, c'est le dynamisme qui l'anime. Le terme de «germe» ouvre cependant sur un développement plus précis, sur l'idée que les impulsions ne peuvent être considérées en elles-mêmes ou qu'il importe peu de tenter de les

---

<sup>23</sup>Idem, p.162.

saisir dans leur pureté. Ce sont les activités qu'elles mettent en marche qui importent, tout comme le germe de Rousseau, qui équivaut au concept de perfectibilité, définissant le pouvoir particulier à l'homme de perfectionner indéfiniment ses nombreuses facultés. Ainsi Dewey retient particulièrement de l'enfant son être actif, dynamique, comme dans cet exemple de l'attention vis-à-vis la couleur:

Dire que l'enfant fait attention à une couleur ne signifie pas qu'il se donne à un objet extérieur, mais bien plutôt qu'il poursuit une activité résultant de la présence de cette couleur. Sa propre activité interne épanouit son moi à un tel point qu'il fait effort pour la conserver<sup>24</sup>.

L'enfant n'investit donc pas son moi dans l'objet; c'est plutôt en faisant en sorte que l'impulsion devienne une activité, un intérêt, qu'il découvre son potentiel qui épanouit son moi. De là l'image du germe, représentant la fécondité, l'enrichissement possible, ou encore la perfectibilité (voir ci-haut la référence au germe de Rousseau).

Si l'on poursuit un peu plus cette conception de l'enfant vers l'intérêt, on découvre le même principe. Cependant, Dewey élargit cette conception en substituant l'enfant au moi, impliquant ainsi que tout ce que nous avons compris sur l'enfant peut très bien se transposer à l'être humain en général. Il part de l'idée que nous faisons toujours fausse route lorsque l'on appréhende le moi (sujet, conscience) comme une entité fixe et isolée du monde des

---

<sup>24</sup>Idem, p.58.

objets et de l'action, comme si elle s'auto-créait. Cette idée est une impossibilité selon Dewey, car le moi se découvre par l'action qui l'engage, dans laquelle il s'investit. Par exemple, celui qui a des intérêts financiers dans le seul but de s'enrichir peut, à juste titre, s'appeler un avare. Le médecin qui décide de continuer à soigner les malades pendant une épidémie alors qu'il risque sa vie est considéré comme altruiste. Le moi se dessine donc à partir des activités et des intérêts de chacun :

En fait, le moi et l'intérêt sont les deux noms d'un même fait; le genre et le degré d'intérêt activement accordé à une chose révèlent et mesurent la qualité du moi. Si l'on a présent à l'esprit l'idée que l'intérêt signifie l'identité active ou motrice du moi avec un certain objet, tout le prétendu dilemme s'effondre<sup>25</sup>.

Ainsi, ce qui ressort de cette conception de la subjectivité, de l'enfant et de l'être humain, c'est son dynamisme inhérent à l'impulsion et à l'intérêt. Il est caractérisé par l'énergie déployée en vue d'une activité, mais aussi par le processus unissant le sujet à l'objet. Par cette énergie et ce processus, le moi se découvre, se définit et s'enrichit. Ce qui a pour conséquence directe la découverte de nouvelles données, l'ouverture à de nouvelles expériences: «Car la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée»<sup>26</sup>. L'intérêt comme processus dynamique jette alors un pont vers la

---

<sup>25</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.415.

<sup>26</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.83-84.

notion d'expérience. C'est d'ailleurs celle-ci et son corollaire, la croissance, que nous tenterons de saisir dans le prochain chapitre.

### Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Freinet

Pour confirmer en pratique la pertinence de l'intérêt dans l'éducation, nous trouvons chez Freinet une activité qu'il a nommée le «texte libre». Elle fait partie de ses premières techniques pédagogiques et elle est devenue, par la suite, une pratique universelle à l'intérieur du mouvement Freinet. Elle consiste grosso modo à laisser l'enfant rédiger librement un texte, au lieu de lui imposer une dictée ou de travailler à partir d'un texte d'adulte. L'enfant écrit donc ce qu'il veut dans la forme qui lui plaît. Le principe est de partir de ses propres intérêts, pour que son individualité puisse déjà s'exprimer. Mais, bien que l'intérêt soit considéré véritablement comme le point de départ dans cette activité, cela n'assure pas qu'il puisse devenir une fonction de l'apprentissage de l'écriture. Nous avons vu que, pour Dewey, la tâche de l'éducateur concernant ce problème était de travailler principalement sur les conditions objectives (matériel, environnement, structure sociale), plutôt que d'agir sur les enfants pour qu'ils accomplissent les exercices inscrits dans les différents manuels. On peut percevoir cette orientation nouvelle du rôle de l'éducateur chez Freinet par les finalités qu'il a conçues pour le texte libre. Lorsque l'enfant a terminé son texte, celui-ci

ne sert pas à l'évaluation formelle du français écrit. Il est destiné au journal scolaire ou à la correspondance interscolaire. La première est un journal où sont imprimés les textes des enfants pour qu'ils puissent travailler ensemble sur l'orthographe et la grammaire et aussi pour partager leurs connaissances et leurs créations; la deuxième consiste à établir une correspondance écrite avec une classe Freinet d'une autre région afin d'échanger des connaissances particulières. Ce sont des activités dont la structure a été élaborée par l'éducateur, mais qui doivent être animées par les enfants. De cette façon, l'éducateur agit directement sur les conditions objectives en planifiant les différentes étapes à la réalisation de ces activités tout en fournissant le matériel nécessaire; les enfants, eux, agissent en vue de communiquer quelque chose de nouveau à leurs pairs, qui provient directement de leurs intérêts. C'est ainsi que l'intérêt devient une fonction de l'apprentissage de l'écriture, car l'enfant comprend la nécessité de connaître sa langue écrite par l'orientation de son texte libre vers ces finalités:

Mais que fonctionnent journal et correspondance, et, comme dans la famille, l'enfant ne se lassera jamais de raconter les éléments de sa vie, et non seulement de sa vie extérieure, mais aussi de toute cette pensée profonde que l'école n'effleure jamais et qui n'en est pas moins, on le sait mieux aujourd'hui, le moteur profond du comportement<sup>27</sup>.

En somme, le texte libre fait appel aux intérêts particuliers des enfants compris comme de véritables points de départ de

---

<sup>27</sup>C.Freinet, Les techniques Freinet de l'école moderne, p.24.



l'apprentissage, tandis que la correspondance interscolaire et le journal scolaire représentent les finalités de ces textes en leur donnant un sens concret. L'intérêt dans l'éducation et la tâche de l'éducateur tels que conçus par Dewey trouvent donc leurs correspondances pratiques dans l'oeuvre pédagogique de Freinet.

## CHAPITRE DEUX

### EXPÉRIENCE ET CROISSANCE

Dans cette partie de notre travail, nous tenterons de développer les concepts d'expérience et de croissance en rapport avec les fins de l'éducation, puisque ces concepts sont de première importance dans la philosophie de l'éducation de Dewey.

#### Conceptualisation de l'expérience

Pour commencer, il est nécessaire d'analyser isolément la conception de l'expérience. D'abord, Dewey nous démontre que celle-ci est constituée de deux éléments, l'un actif et l'autre passif. Du côté actif, cela signifie expérimenter quelque chose ou agir sur une chose. Du côté passif, c'est le fait de subir les conséquences de l'élément actif; nous récoltons les fruits de notre action. L'union ou la combinaison des deux éléments peut se résumer ainsi: «Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait quelque chose ...»<sup>28</sup>.

C'est par cette combinaison des deux éléments constitutifs de l'expérience que l'on peut repérer sa fécondité, sa richesse virtuelle. Mais nous entrons alors dans une conception plus vaste et plus riche de l'expérience que son acception courante. Celle-ci

---

<sup>28</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.173.

ne se restreint pas aux différentes actions séparées qui mettent en branle les deux éléments; elle devient un processus continu où l'individu est constamment en train de découvrir de nouvelles perspectives vis-à-vis desquelles il doit à nouveau agir pour les assimiler:

Non pas une simple expérience de physique ou de botanique, non pas seulement un «erlebnis» prise de conscience radicale, et parfois, très fugitive, mais processus durable où la conscience ne cesse d'être présente, vivante et agissante et dont les deux conditions maîtresses sont la continuité et l'interaction<sup>29</sup>.

Ces deux conditions ou principes de l'expérience peuvent se comprendre ainsi: la continuité réfère aux possibilités futures de l'expérience, aux richesses qu'elle développe pour l'avenir; l'interaction signifie quant à elle que le sujet dans l'expérience interagit avec son environnement social et matériel, dont le résultat est un échange dynamique entre les deux pôles. La fécondité de l'expérience relève donc de ces deux conditions, sans lesquelles elle se réduit à une activité qui ne met pas à profit les intérêts personnels, ne suscitant aucun but, aucun projet véritable.

#### Liaison entre l'expérience et la croissance

Si l'on approfondit un peu plus le principe de continuité, on y découvre alors le lien immédiat entre l'expérience et la croissance. En effet, pour Dewey, la croissance signifie

---

<sup>29</sup>M.A.Carroi, Introduction à J.Dewey, p.37.

l'évolution, le progrès, l'enrichissement par de nouvelles expériences nous permettant d'atteindre des buts toujours plus élevés. C'est le contraire de la routine qui exclut nos intérêts et nos capacités. Il existe donc un lien indissociable entre l'expérience et la croissance, qui peut se comprendre comme suit: l'expérience véritable est celle qui mène à une vie féconde, riche qui fait évoluer celui qui habite son processus; la croissance quant à elle est synonyme d'enrichissement de la conscience par de nouvelles expériences. Pour Dewey, les concepts d'expérience et de croissance se suivent et s'entrecroisent constamment; ils sont en relation d'interdépendance.

Cependant, il faut noter que l'expérience et la croissance sont deux modes de comportement qui dépendent de deux dispositions communes à tous: l'immaturité et la malléabilité. L'immaturité revient au pouvoir de croître, au potentiel de chacun à se développer. Elle ne signifie donc pas un manque ou un vide qu'il faut remplir. C'est plutôt le contraire, puisque c'est en s'appuyant sur les forces, les impulsions de l'enfant que l'immaturité est concevable. Elle représente ainsi le passage de l'impulsion et de l'intérêt à l'expérience, parce que c'est à partir de ceux-ci que l'on découvre un potentiel à enrichir. L'immaturité ou le pouvoir de croître signifie alors simplement la possibilité de développer les intérêts de l'enfant dans l'expérience; celle-ci n'étant que le prolongement de ceux-là.

Pour ce qui est de la malléabilité, elle se réfère à la disposition d'entreprendre de nouvelles expériences sur la base des expériences antérieures. Elle ne s'identifie nullement à la plasticité, ou à la conception (béhavioriste) qu'un enfant peut se modeler comme une cire molle. Cette disposition est plus fondamentale. C'est une capacité qui s'apparente à l'ouverture d'esprit et au «... pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations ultérieures»<sup>30</sup>.

#### L'apprentissage actif dans l'expérience

Jusqu'à maintenant, c'est conceptuellement que nous avons tenté de retracer l'ensemble des conceptions deweyennes d'expérience et de croissance, c'est-à-dire en les dissociant du domaine de l'éducation comme lieu de l'expérience comme telle. Notre tâche alors est de démontrer en quoi l'expérience est éducative et comment elle peut l'être effectivement.

L'idée première à éclaircir est de savoir comment on apprend à travers l'expérience de façon générale, c'est-à-dire en-dehors de l'éducation en tant qu'institution. Pour Dewey, par les éléments passif et actif de l'expérience, nous entrons en interaction avec autrui et l'environnement où il nous est possible d'apprendre par la perception des liens qui se tissent entre ces deux éléments:

---

<sup>30</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.66.

Apprendre par expérience, c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. Dans ces conditions, faire devient une mise à l'épreuve, une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble, subir devient enseignement - découverte des liaisons entre les choses<sup>31</sup>.

Dans cet extrait, il nous est possible de percevoir que c'est dans l'élément actif de l'expérience que se jouent l'intérêt et l'impulsion, puisque c'est là que se projette le moi dans l'objet pour agir dessus. Il met donc davantage en jeu la condition de l'immaturité. Concernant l'élément passif, il est aussi possible d'y voir un lien direct avec la malléabilité, qui consiste en la possibilité d'apprendre, d'accueillir de nouvelles expériences. Son pouvoir de faire des liens, par lequel on fait des apprentissages, entre directement en rapport avec la pensée (le concept de pensée sera approfondi à la fin de ce chapitre).

En somme, nous aboutissons à une conception de l'apprentissage qui se fonde sur l'action: connaître, c'est agir pour saisir ensuite les liens de cette action avec ses résultats. Pour corroborer cette conception deweyenne de la connaissance, on peut se référer sans équivoque à Piaget. La pertinence de cette référence se fonde sur deux points: Piaget est une sommité incontournable en psychologie cognitive, et son oeuvre est postérieure à celle de Dewey. Voici en gros sa pensée sur le sujet: «Connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer, pour

---

<sup>31</sup>Idem, p.174.

saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes»<sup>32</sup>. On découvre dans cet extrait les mêmes éléments de l'expérience (actif et passif), mais surtout ce qui est la source de la connaissance: l'action liée à ses résultats. Apprendre ou connaître signifie donc, pour Dewey et pour Piaget, agir sur quelque chose pour apprendre quelque chose des résultats de cette action qui nous permettront d'agir à nouveau sur autre chose. Conséquemment, l'apprentissage par expérience où l'action est prédominante nous mène à une conception de la connaissance formant un circuit en spirale, autrement dit, indéfinie. Cela correspond tout simplement au processus précédent mettant en jeu l'expérience et la croissance, où le fait d'expérimenter incluait inévitablement celui de croître.

La critique que l'on pourrait formuler à l'endroit de cette conception liant l'expérience à la croissance, ou l'action à la connaissance, serait de dire qu'il n'y a rien qui prouve qu'une expérience terminée aboutit nécessairement à une expérience à accomplir. En somme, qu'est-ce qui incite le sujet qui effectue une expérience à continuer celle-ci à travers d'autres expériences? Dewey répond à cette critique en démontrant qu'apprendre par expérience est toujours significatif pour celui qui entre dans ce processus: «Quand une activité se prolonge, se continue en conséquences subies, quand le changement que l'action produit se réfléchit dans un changement qui se produit en nous, le simple flux

---

<sup>32</sup>J.Piaget, Psychologie et pédagogie, p.48.

est chargé de sens»<sup>33</sup>. Tout cela revient à dire que le sujet qui expérimente est toujours celui de l'intérêt, le même donc qui s'investit dans l'objet en vue de s'exprimer, ou de connaître (cela réfère à la caractéristique subjective de l'intérêt). L'activité de l'expérience (l'élément actif), ce qui fait qu'on a le désir de s'exprimer et d'apprendre, provient directement de l'intérêt. Et c'est ce prolongement de l'intérêt dans l'expérience qui fait en sorte que nos apprentissages ont du sens, et par conséquent, suscitent le goût d'apprendre encore après une certaine expérience. En résumé, une expérience et un apprentissage sont significatifs parce qu'ils étaient intéressants du début à la fin, ou liés indissolublement au moi.

En retour, des expériences terminées peuvent, et c'est souvent le cas, faire naître de nouveaux intérêts qui porteront l'individu vers de nouvelles expériences. Ainsi, ce mouvement circulaire entre l'intérêt et l'expérience assure et réalise l'idée de croissance.

#### L'expérience dans l'éducation, ou l'éducation comme expérience

Il est temps maintenant d'insérer tout ce que nous avons dit à propos de l'expérience dans le domaine de l'éducation, afin de savoir si ce concept deweyen peut s'y transposer. Nous allons commencer d'abord par saisir ce vers quoi doit tendre l'éducation selon Dewey, même si celui-ci n'a jamais voulu formuler

---

<sup>33</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.173.



explicitement des objectifs précis (ceux-ci doivent résulter de l'époque, de la culture et des moyens techniques et scientifiques de la société), pour ensuite analyser de quelle façon entre en jeu l'expérience.

L'éducation doit avant tout faire en sorte que les enfants acquièrent un «savoir-être», qui consiste précisément à «apprendre à apprendre». Ce qui signifie que l'enfant doit développer certaines dispositions qui le rendront autonome vis-à-vis de ses nouveaux apprentissages. En ce sens, Dewey conçoit que l'éducation doit reproduire le processus de l'expérience-croissance indéfini, puisque le bagage d'expériences antérieures sert toujours pour les expériences présentes ou futures, et qu'à travers ce lien sont tirées des connaissances. De cette façon, l'éducation s'assure qu'il y aura toujours des apprentissages qui se feront et que l'idéal de croissance qu'elle veut développer en l'enfant (apprendre à apprendre) découlera de ce processus.

Cette idéalisation de la croissance trouve son fondement dans la pensée profondément vitaliste de Dewey: «... la vie est développement, et se développer, croître, c'est la vie»<sup>34</sup>. C'est donc tout simplement le cycle de la vie que l'on doit retrouver dans l'expérience et dans l'éducation. Et lorsqu'on y réussit, il n'y a plus de différence entre le but de l'éducation et le processus de l'expérience qu'elle reproduit, car la croissance est

---

<sup>34</sup>Idem, p.72.

alors assurée.

Cet idéal, à savoir que l'éducation doit devenir expérience, est en fait une tautologie, puisque nous avons déjà développé l'idée que pour connaître il fallait être surtout actif, et que cette activité devait prendre forme dans l'expérience. Ainsi, cet idéal ne cherche qu'à réaliser une vérité fondamentale particulière à la psychologie cognitive. La difficulté réside alors davantage dans l'entrée de l'expérience sur le terrain même de l'éducation. Il s'agit là surtout d'un problème d'ordre pédagogique, mais il est pertinent de s'y attarder afin de vérifier si l'expérience peut effectivement réaliser cet idéal.

Nous savons bien que tout système d'éducation fixe préalablement un programme scolaire contenant des objectifs précis. Le problème surgit précisément à propos de la façon dont l'expérience peut atteindre ces objectifs. Ce que suggère Dewey pour résoudre ce problème, c'est d'interpréter sous un autre angle autant les intérêts de l'enfant que les programmes d'études. Lorsqu'un éducateur se sert de l'intérêt à gribouiller d'un enfant, il faut qu'il soit en mesure d'interpréter cet intérêt comme un potentiel d'écriture (référence à l'exemple du chapitre précédent). D'un autre côté, le programme où il est question d'apprendre à écrire doit aussi être interprété. Il ne doit plus représenter la transmission mécanique de l'écriture où l'enfant mémorise continuellement des lettres, des mots, des règles de grammaire sans

jamais en faire l'expérience véritable. Tout cela doit être diffusé à l'intérieur même de l'expérience d'écrire, consistant à greffer toutes ces connaissances au fur et à mesure qu'elle progresse. Ce greffage s'insère tout simplement dans la dynamique de l'expérience qui répond tant à l'intérêt de l'enfant qu'aux exigences du programme. Autrement dit, après cette interprétation, l'intérêt et le programme se confondent dans l'expérience: l'expérience entre dans l'éducation, et l'éducation devient un processus identique à celui de l'expérience.

Pour cette raison, Dewey insiste pour que la plupart des occupations actives dans l'école prennent la forme de jeux ou de travaux. Bien qu'il n'y ait pas de séparation franche entre ces deux types d'activités, le jeu se distingue par sa souplesse, sa liberté qui met surtout à profit l'imagination. Le travail, quant à lui, ne se distingue pas tant par une augmentation de l'attention de la part du sujet, puisqu'il y a des jeux qui demandent un très haut degré d'attention et des travaux qui en demandent très peu, mais par le fait qu'il implique une plus grande continuité dans l'attention accordée. De plus, il fait davantage appel à la raison et à l'intelligence. Dewey fournit plusieurs exemples sur la valeur éducative de ces activités. Concernant le jeu, l'exemple de l'enfant qui joue au bateau met en évidence l'imagination de ce dernier qui s'exerce à déplacer des meubles, des accessoires pour ainsi explorer de nouvelles choses. L'enfant n'est pas inerte: à travers cette activité, il développe des buts, des idées qui

susciteront des questions pour une recherche future. Sa valeur réside surtout dans l'exploration et la manipulation. Quant au travail, l'exemple où l'enfant fabrique un cerf-volant exige de lui qu'il tienne compte de certaines mesures, de certains angles et des proportions de la structure avec celle du tissu; il devra aussi découper, tailler, coller les matériaux utilisés. Toutes ces opérations sont dirigées vers le but final du cerf-volant achevé; mais par elles plusieurs apprentissages auront été faits ou mis à l'épreuve (dans ce cas, surtout les mathématiques et la géométrie). Ce que l'on retient de telles activités, c'est qu'elles permettent autant l'investissement des impulsions et des intérêts de l'enfant que l'apprentissage de nouvelles connaissances à l'intérieur même de celles-ci. Ce qui permet à Dewey de les intégrer dans le domaine de l'éducation, car elles représentent parfaitement une éducation qui suit le processus de l'expérience.

Certaines balises sont nécessaires afin que l'éducateur puisse s'assurer qu'il ne fait pas fausse route, soit en supprimant les intérêts enfantins par des projets trop structurés ne laissant pas de place à ceux-ci pour s'exprimer, soit en occultant les objectifs des programmes scolaires par des activités trop souples. Ce sont les deux conditions essentielles à l'expérience, continuité et interaction, qui fournissent ces balises à l'éducateur: «C'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et

de la valeur de l'expérience»<sup>35</sup>. On peut percevoir le rôle que jouent celles-ci lorsqu'on constate, d'une part, que l'enfant est en interaction avec son groupe ou son environnement, s'assurant ainsi qu'il est en processus d'apprentissage; et, d'autre part, lorsque ses activités suscitent en lui le goût d'apprendre des choses nouvelles qui enrichissent son expérience présente (la continuité). Un enfant exclu, isolé ou inactif, ou dont les activités gratuites ne mènent à rien de constructif, n'est donc pas un enfant qui apprend à l'intérieur de l'expérience<sup>36</sup>.

En somme, l'éducation conçue par Dewey se veut avant tout branchée sur la vie: «Je crois que l'école doit représenter la Vie présente - vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu»<sup>37</sup>. Cela est notoire par le fait que l'enfant est accueilli selon ce qu'il est, ce qu'il pense et ce qui l'intéresse. De prime abord, l'éducation deweyenne s'ouvre à la vie de l'enfant par rapport à son passé, mais aussi par rapport à la nature de son intelligence (voir un peu plus loin la conception globale de l'enfant). Elle est aussi un processus vital en elle-même, puisque les objectifs de ses programmes font partie intégrante de l'expérience de l'enfant. Ils entrent graduellement, sans conflit, dans cette sphère pour que

---

<sup>35</sup>J.Dewey, Expérience et éducation, p.92.

<sup>36</sup>Il faut exclure cependant l'enfant inactif physiquement, mais qui l'est mentalement par la concentration qu'il déploie à résoudre un problème.

<sup>37</sup>J.Dewey, Mon crédo pédagogique, p.115.

l'enfant les assimile toujours en les liant à son intérêt du départ. L'éducation progressive de Dewey propose donc un modèle d'école où il n'y a plus de séparation franche entre la vie et l'éducation car, comme le dit Ferrière à propos de l'école active, elle est un organisme:

Elle n'est donc pas le chaos inorganisé; elle n'est pas davantage un mécanisme rigide; elle est un organisme, avec tout ce que cette conception comporte d'ordre et d'imprévu, de précision dans l'universel et d'indéfinissable dans l'individuel<sup>38</sup>.

### Conception globale de l'enfant

Arrivé à ce point, il est nécessaire de retrouver la conception de l'enfant qui fonde ces idées sur l'école et l'éducation. On pourra ainsi la comparer avec celle de Rousseau, reconnu comme l'initiateur sur le plan philosophique du mouvement de l'éducation nouvelle<sup>39</sup>. Dans le chapitre précédent, on a entrevu cette conception en rapport surtout avec l'impulsion. Nous avons retenu que l'enfant était considéré comme un être dynamique, c'est-à-dire animé d'une énergie réelle. De cette façon, l'enfant ne doit pas être dirigé pour qu'il soit cultivé de l'extérieur. Il faut au contraire le diriger vers des activités qui lui permettront

---

<sup>38</sup>A.Ferrière, L'école active, p.14.

<sup>39</sup>Pour Claparède («J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance», Revue de métaphysique et de morale), Rousseau a même anticipé, dans son Emile, les principales théories de l'enfance de la psychologie moderne, soit la loi de succession génétique, la loi d'exercice génético-fonctionnel, la loi d'adaptation fonctionnelle, la loi d'autonomie fonctionnelle et la loi d'individualité.

d'investir cette énergie pour en faire un intérêt qui l'amènera à faire les apprentissages nécessaires pour le développement de sa personne. En résumé, cette conception nous a permis de comprendre que l'enfant est un être en croissance, parce que son énergie cherche à s'épanouir, à s'affirmer. Rousseau a émis la même idée lorsqu'il dit que «L'intérêt présent, voilà la grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin»<sup>40</sup>.

Il faut retenir, autant chez Dewey que chez Rousseau, la conception positive de la nature de l'enfant. Ces deux penseurs s'opposent à la conception traditionnelle de l'enfant qui est essentiellement négative<sup>41</sup>. Cette tradition philosophique n'a jamais compris l'enfance comme une période spécifique de la vie, c'est-à-dire ayant son genre propre. C'est toujours en terme d'imperfection, de manque, de déséquilibre et même de souillure (le péché originel) que celle-ci est définie. L'enfance était toujours comparée à l'idéal adulte de perfection, dont les attributs essentiels étaient la tempérance, la vertu et le savoir; autant de qualités que l'enfant n'a pas encore développées. Ainsi, l'éducation avait pour tâche de contraindre cette nature mauvaise afin qu'elle suive le droit chemin, celui de l'obéissance et de

---

<sup>40</sup>J.-J. Rousseau, Émile, cité par J.Palmèro, Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques, p.229.

<sup>41</sup>Les deux auteurs les plus illustres à ce sujet sont Aristote: l'enfant irrationnel, plein de désir et qui ne se contrôle pas encore par la vertu; et St-Augustin: l'enfant symbole du péché originel parce qu'il agit par orgueil et caprice.

l'ordre<sup>42</sup>.

On voit à quel point Rousseau et Dewey entrent en contradiction avec cette conception de l'enfance. D'abord, chez Rousseau, il est clair que l'enfant ne porte plus le péché originel. Au contraire, il est déclaré naturellement bon, et tout ce qu'il pourrait comporter de vice est importé de l'extérieur par la société. Bien que Dewey ne s'exprime pas sur ce point (ce n'était peut-être pas important à son époque), on peut quand même déceler chez lui cette même position favorable envers la nature de l'enfant. Nous avons vu l'importance qu'il accorde au respect de ses impulsions et de ses intérêts, qui sont autant de virtualités à découvrir et à enrichir. Seulement, en le comparant à Rousseau, on constate à quel point il s'accorde avec celui-ci pour affirmer qu'il y a en l'enfant une nature particulière, incomparable avec celle de l'adulte. Pour Rousseau, il s'agit d'abord d'une «... raison sensitive, dont la caractéristique est de n'atteindre rien d'autre que ce qui se rapporte à l'intérêt présent et sensible»<sup>43</sup>, tandis que Dewey affirme que «Les objets qui l'occupent sont liés par l'unité des intérêts personnels et sociaux que sa vie suscite. Tout ce qui captive son esprit constitue, pour l'instant, l'univers

---

<sup>42</sup>Cet impératif demeure inconsciemment très présent dans la pédagogie traditionnelle contemporaine. La partie suivante de ce chapitre traite de ce sujet.

<sup>43</sup>J.-J. Rousseau, extrait de Émile cité par G.Snyders dans La pédagogie en France aux 17e et 18e siècles, p.284.



entier»<sup>44</sup>.

Cette idée d'une nature particulière à l'enfance, que nos deux philosophes soutiennent, se rapporte aussi à la loi d'autonomie fonctionnelle de la psychologie moderne, que Claparède a très bien su discerner à travers l'Émile de Rousseau. Claparède donne la définition suivante de cette loi:

L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres; son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité<sup>45</sup>.

Chez Rousseau, l'enfant est un être qui ne manque de rien pour son âge. Il est parfaitement adapté à la réalité qu'il vit et ne souffre d'aucune carence: «L'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ...»<sup>46</sup>. De cette façon, l'enfant ne doit pas être considéré comme un être inférieur en raison de son manque de jugement, mais comme un être dont les forces actives sont utiles au développement de son corps et de ses sens, étape antérieure et nécessaire à celle du développement de la raison. Vivre pleinement son enfance, donner aux enfants l'occasion d'être à la fois actifs et heureux est assurément la meilleure préparation à la vie adulte.

---

<sup>44</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.92.

<sup>45</sup>E.Claparède, J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance, «Revue de métaphysique et de morale», p.406.

<sup>46</sup>J.-J. Rousseau, Émile, cité par Claparède, Idem, p.398.

Les différents extraits précédents nous font comprendre aussi que cette nature particulière à l'enfance inclut un rapport au monde particulier. Les caractéristiques de ce rapport au monde de l'enfance comprend sa plénitude, c'est-à-dire le fait de vivre pleinement au présent; son unité affective où la raison et la sensibilité sont unies organiquement; et enfin son union intense et intime au monde dans lequel il vit. Ce monde c'est celui de sa famille, de ses amis, de son quartier. En-dehors de lui, rien n'importe vraiment pour l'enfant: «L'enfant vit dans un monde où tout est personnel, où tout est contact entre personnes»<sup>47</sup>. On peut donc, à juste titre, parler d'un cosmos enfantin (absence de structures dualistes) où tout est lié par l'affectivité de l'enfant, comme on peut parler de son unité affective unissant sa raison et son affection. Les deux se correspondent, tel le reflet réciproque entre un macrocosme et un microcosme.

Cette profonde compréhension de l'enfant est ce qui justifie précisément une éducation où l'on tient compte des intérêts enfantins et où l'on cherche à introduire le processus de l'expérience et de la vie. C'est parce que Dewey a pris conscience, comme Rousseau, que l'enfant n'est pas fait pour le morcellement des matières et son accumulation par la mémorisation (sa plénitude de vie et son unité affective en sont des contradictions notoires), qu'il prône une éducation fondée sur l'expérience. Celle-ci n'est en fait que la continuité de la vie et de la nature particulière de

---

<sup>47</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.92.

l'enfant.

### Critique globale de la pédagogie traditionnelle selon Dewey

Ce modèle éducatif de Dewey où l'on fait confiance à l'enfant, sans toutefois tomber dans un laisser-aller, s'oppose diamétralement au modèle de la pédagogie traditionnelle, qui s'inspire directement de la conception traditionnelle de l'enfant (voir la note 35). Nous avons vu dans le chapitre précédent ce qu'il en était de la pédagogie traditionnelle par rapport à l'opposition qu'elle entretient entre les intérêts de l'enfant et son organisation scolaire qui consiste à préparer à l'avance des programmes, figeant tout le processus d'apprentissage dans des connaissances à mémoriser. Il faut maintenant approfondir cette analyse en lui ajoutant cette fois son opposition à la vie en général. C'est parce que l'on constate que l'enfant ne peut exprimer ses propres intérêts à travers des activités pour les mettre à profit, et aussi parce que son environnement socio-culturel est séparé de son environnement éducatif que nous pouvons affirmer que l'éducation traditionnelle est une institution qui se coupe de la vie, dans sa spontanéité et sa différence. Ainsi, on ne tient compte ni de la nature de l'enfant, son intelligence dynamique et son unité affective, ni de ses intérêts qui ont pris forme dans son milieu familial. De cette façon, par l'attention forcée et la mémorisation constituant les seules activités nécessaires selon cette pédagogie, l'enfant est conduit à faire des

apprentissages qui n'engagent en rien sa personne (ses impulsions, ses intérêts et ses capacités). Et c'est à partir de cette barrière imposée à l'enfant que plusieurs conséquences néfastes surgissent.

D'abord, puisqu'il s'agit surtout pour l'enfant de mémoriser les différentes connaissances, plutôt que de les comprendre à travers son expérience, il s'ensuit que tout le processus d'apprentissage devient mécanique. Mémoriser est une activité qui consiste à ordonner simplement des mots dans la mémoire sans agir dessus, sans les utiliser pour réaliser une fin quelconque: «Et c'est parce qu'on sépare l'acte de sa fin qu'il devient mécanique»<sup>48</sup>. Cette mécanisation de l'apprentissage est liée au fait que l'enfant ne fait rien à l'école qui soit directement significatif. Cela s'explique facilement par la suppression systématique de son expérience: «L'erreur vient de ce que l'on suppose que les relations sont perceptibles sans expérience - sans cette épreuve imposée et subie dont nous avons parlé»<sup>49</sup>. La justification de la mémorisation mécanique se trouve dans l'idée que l'on se fait de l'enfant. On pense que ce dernier peut à volonté focaliser son attention sur des connaissances, sans que celles-ci soient pour autant liées à son expérience; on croit l'enfant capable d'apprendre des choses simplement parce qu'on lui a dit que cela sera nécessaire pour lui dans l'avenir. C'est par cette idée fallacieuse que la grande majorité de ce que l'enfant

---

<sup>48</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.177.

<sup>49</sup>Idem, p.178.

apprend est déconnecté de toute fin personnelle, de tout projet lié à son expérience. La connaissance devient alors une fin en soi et n'entre plus en contact, ou bien peu, avec la vie comme processus de croissance indéfinie.

Dewey relève plusieurs autres erreurs inhérentes à cette pédagogie, résultant toutes de cette conception erronée de l'enfant. Nous retiendrons seulement celles qui entrent directement dans la problématique de l'expérience dans l'éducation.

Premièrement, il y a une perte inévitable du goût d'apprendre. L'enfant ne trouvant pas d'occasion de s'exprimer et d'expérimenter, éprouve de l'ennui à faire des efforts fastidieux pour quelque chose qui ne lui sera utile que dans l'avenir. Son dynamisme qui l'animait avant d'entrer à l'école étant réprimé, celui-ci trouve son exutoire dans la rêverie et les jeux: le refoulé peut alors faire surface. Les intérêts et les impulsions sont donc dirigés ailleurs que dans l'éducation. Dans le comportement des enfants, cela peut prendre diverses formes:

Physiquement, les enfants actifs deviennent agités et indisciplinés, les plus tranquilles, les enfants prétendument consciencieux, consacrent ce qu'ils ont d'énergie à la tâche négative de réprimer leurs instincts et leurs tendances actives, au lieu de les consacrer à une tâche positive de conception créatrice et d'exécution<sup>50</sup>.

Ensuite, par la mémorisation décrite précédemment, les mots

---

<sup>50</sup>Idem, p.175.

prennent la place des idées dans la conscience de l'enfant. Cela signifie que l'enfant n'a pas approfondi les connaissances qu'il a reçues; il a de la difficulté à utiliser celles-ci en-dehors du contexte scolaire: «... ils s'habituent à les traiter comme ayant une réalité liée à des leçons à réciter et des examens à passer»<sup>51</sup>. On voit bien ici que le problème se situe au niveau de la continuité; celle-ci ne peut se déployer dans un contexte figé. En ce sens, l'éducation traditionnelle ne favorise pas l'enrichissement et la croissance, puisqu'elle se réalise dans ce contexte où tout est prévu, sauf un espace ouvert pour la créativité de l'enfant.

De toutes ces erreurs, l'une des plus néfastes selon Dewey est celle qui consiste en l'étouffement de la pensée de l'enfant. L'activité scolaire de la pédagogie traditionnelle est celle du bourrage de crâne, celle qui n'apprend pas à l'enfant à penser à travers ses différents apprentissages:

Personne ne pourrait construire une maison sur un terrain encombré de divers débris. Les élèves qui auront bourré leur esprit de toutes sortes de matériaux qu'ils n'ont jamais utilisés intellectuellement peuvent être certains que ces matériaux ne les aideront pas à penser quand ils s'y essaieront<sup>52</sup>.

Penser signifie pour Dewey la capacité à tisser des liens entre ce que nous faisons et ce que nous subissons en retour, entre notre action et ses conséquences. C'est par la pensée que l'élément

---

<sup>51</sup> Idem, p.197.

<sup>52</sup> Idem, p.193.

actif et l'élément passif de l'expérience peuvent être unis, et c'est aussi par elle que nous découvrons la nature et la forme de ces liens qui constituent les connaissances réelles de la vie. La pensée, tout comme l'intelligence, est donc une action qui ne doit pas être figée et morcelée au risque de la voir s'éteindre. Notre compréhension de cette conception deweyenne de la pensée nous permet de percevoir sa liaison avec l'expérience, puisque c'est à travers celle-ci qu'elle s'exprime, mais aussi ce qui l'unit à la liberté. Pour Dewey, en développant notre pensée, c'est notre liberté qui s'accroît avec elle: «La liberté signifie essentiellement le rôle joué par la pensée - qui est personnelle - lorsqu'on apprend ...»<sup>53</sup>. La pensée produit un supplément d'autonomie élevant celui qui pense au-dessus des contraintes matérielles et affectives sur lesquelles il pense. Celles-ci maîtrisées et comprises, il sera davantage en mesure d'agir sur elles à l'avenir. La pensée est donc ce qui nous achemine vers les thèmes de la liberté et de l'autonomie, que nous tenterons de comprendre dans le chapitre suivant.

#### Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Célestin Freinet

La particularité que nous avons soulignée dans ce chapitre concernant l'entrée de l'expérience dans l'éducation fut l'interprétation nouvelle des intérêts enfantins et des programmes d'études afin que ceux-ci s'assimilent au processus de l'expérience

---

<sup>53</sup>Idem, p.359.

continue. Nous avons ajouté que, de cette façon, l'intérêt et le programme finissent par se confondre et que l'éducation devient ainsi un processus identique à celui de l'expérience. Les exemples de jeu et de travail illustrent assez bien ces idées.

Ce qui correspond le mieux, à notre avis, à cette conception dans l'oeuvre pédagogique de Freinet, ce sont les méthodes naturelles d'apprentissage. Nous avons choisi celle de l'écriture<sup>54</sup>. Elle débute vers quatre ans par le dessin, puisque celui-ci développe la maîtrise des mouvements de la main et représente par ses graphiques la première forme de langage écrit. Ensuite, vers cinq ou six ans, l'enfant cherche à imiter l'écriture des adultes: il tente de reproduire la signature de ses parents ou de former les quelques lettres de son nom. À ce moment, il commence à prendre conscience de l'outil nouveau qui lui est offert et le juxtapose à ses dessins (il écrit, par exemple, le mot «fleur» à côté de la fleur dessinée), ou tente graduellement d'écrire de courtes phrases, toujours par imitation et observation. Après plusieurs essais résultant de son intérêt à communiquer, l'enfant commence à comprendre que chaque lettre copiée correspond à un son précis, et c'est en les réunissant selon un ordre donné que le langage se construit. Il franchit alors un nouveau stade où «L'écriture, qui n'était jusqu'alors que copie et imitation, aborde le stade nouveau de la synthèse créatrice dans un but d'expression»<sup>55</sup>. En formant des

---

<sup>54</sup>C.Freinet, Oeuvres pédagogiques, tome 2, p.225 à 320.

<sup>55</sup>Idem, p.310.



mots qui expriment davantage leurs sons que leurs orthographes (par exemple, «for»: fort, «pigon»: pigeon, etc), l'enfant prend le goût d'écrire pour exprimer ses idées et ses sentiments. Il comprend à quel point cet instrument est puissant et utile. De plus, dans une classe Freinet, ses premiers textes pourront être édités dans le journal scolaire ou envoyés à un correspondant, ce qui représente une motivation supplémentaire. L'éducateur, quant à lui, veille à ce que ce processus aille toujours en évoluant, notamment en amenant l'enfant à corriger lui-même ses fautes. C'est de cette façon qu'il apprendra à écrire, et ce, en aboutissant aux mêmes résultats que la pédagogie traditionnelle. Seulement, l'enfant ne subira pas pendant des années l'ennui de la mémorisation des règles de grammaire et de syntaxe. Sa compréhension de la langue écrite sera naturelle et intuitive, c'est-à-dire qu'elle aura toujours suivi ses intérêts et son besoin fondamental d'expression. Cette méthode a été vérifiée des milliers de fois dans les écoles Freinet où l'on ne fait jamais apprendre par coeur les règles de grammaire et de syntaxe, mais où les enfants écrivent abondamment à partir de leurs intérêts propres. Donc, entre les deux types d'éducation le résultat académique est généralement similaire, sauf que l'une des deux réussit à préserver et à enrichir le besoin d'expression tout en l'orientant dans l'apprentissage de l'écriture.

Analysons maintenant de quelle façon l'idée deweyenne concernant la reproduction de l'expérience par l'éducation concorde avec cette méthode naturelle d'écriture. D'abord, nous avons

l'interprétation des intérêts de l'enfant, par l'éducateur, comme des points de départ dynamiques pour cet apprentissage. Par exemple, le dessin est interprété comme une forme de langage, les premières lettres transcrites comme l'intérêt à communiquer par le moyen des adultes. Ainsi, la condition première pour centrer l'éducation sur l'enfant est remplie. Ensuite, cette interprétation se prolonge vers les programmes d'études. On voit que, dans cette méthode, il n'y a pas d'exigence universelle quant à la maîtrise de certaines règles de grammaire. On laisse plutôt cheminer l'enfant librement en exigeant cependant qu'il progresse toujours à ce niveau. Nous avons dit que, pour Dewey, le programme d'étude et ses nombreux objectifs devaient être diffusés à l'intérieur de l'expérience d'écrire. C'est exactement ce qui est fait ici, puisque l'éducateur intègre les différentes notions particulières à la langue écrite à travers la pratique même de l'écriture. De cette façon, on respecte le processus d'expérience tout en l'utilisant pour atteindre les objectifs du programme. Ainsi l'expérience et l'éducation se confondent, tout comme l'intérêt et le programme. Nous pouvons donc affirmer que, dans ce cas, la pratique pédagogique de Freinet accomplit les idées de Dewey.

## CHAPITRE TROIS

### LIBERTÉ ET AUTONOMIE MORALE

À la fin du chapitre précédent, nous avons aperçu le lien entre l'expérience et la pensée, ainsi que celui entre cette dernière et la liberté, de sorte qu'il fut possible d'affirmer que la conception deweyenne de la pensée est ce qui opère la liaison entre les thèmes de ce chapitre et ceux que nous tenterons de comprendre dans celui-ci. Avant d'entrer directement dans la problématique de la liberté, nous allons approfondir ce qu'il en est du concept de pensée, ce qui nous acheminera de façon plus cohérente vers celui de la liberté.

#### Conceptualisation de la pensée

La pensée est avant tout action. En restant fidèle à Dewey, il faut parler d'un acte de penser. Elle n'a donc rien à voir avec la pensée comme faculté indépendante, isolée et considérée pour elle-même, qui apparaît soudainement dans la subjectivité et qui demeure une entité séparée du corps et de l'action. Cette conception statique de la pensée est antinomique à l'acte de penser qui, selon Dewey, est un instrument pour la croissance de l'individu. La pensée s'inscrit toujours dans le processus de l'expérience animé par l'intérêt. L'expérience devient alors la condition pour que la pensée puisse se déployer. Il n'y a aucune autre façon de faire,

car comment serait-il possible de penser sans partir de soi-même, de ses intérêts et de ses expériences? L'acte de penser prolonge l'intérêt et l'expérience en les orientant et en les ouvrant à de nouvelles avenues, et ceux-ci alimentent la pensée du fait qu'ils investissent le moi dans une action. Finalement, c'est par cet acte provenant directement de l'individu que la liberté se développe chez ce dernier.

### Liberté et individualité

Nous sommes ainsi conduit au problème de la liberté. Ce que nous savons de ce concept en nous référant à ce que nous avons vu dans le chapitre précédent, c'est qu'il est le produit direct de la pensée. Mais, de cette façon, on est obligé d'insérer aussi la liberté dans l'expérience, puisque la pensée en fait partie intégrante. Nous nous retrouvons donc avec une conception de la liberté qui, tout comme la pensée et la conscience, est avant tout progressive, c'est-à-dire qu'elle a à se développer. Elle ne se donne pas magiquement simplement en abolissant les contraintes. Pour saisir vraiment ce qu'elle est, il faut passer dans le processus vital de l'expérience, où l'on est amené à créer. Ainsi l'absence de contrainte, ou plutôt sa réduction, n'est pas tant la réalisation de la liberté que la condition de son développement dans la création personnelle:

Car la liberté qui provient d'une absence de contrainte (liberté négative) n'a de prix qu'autant qu'elle est le moyen d'une liberté qui est un pouvoir: pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à

leurs conséquences; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées<sup>56</sup>

En résumé, la liberté et la créativité selon Dewey sont identiques et n'ont de sens que dans l'expérience: pour les réaliser, il faut les vivre.

En laissant un enfant créer à travers certaines expériences, quel est le résultat auquel on devrait d'abord s'attendre? Autrement dit, le développement continu de la pensée et de la liberté aboutit à quel type réalité? Concernant directement l'enfant, ou n'importe qui s'engageant dans un tel processus, il lui permet de découvrir ses aptitudes et ses forces, ce qui, finalement, l'amène à se découvrir soi-même dans son unicité. Il est impossible de faire une telle découverte sans l'expérience, sans effectuer différentes activités qui mettent à profit les intérêts et les capacités propres à chacun. Ce n'est qu'ainsi que ceux-ci peuvent se révéler à l'individu chez qui ils étaient enfouis.

Nous retrouvons ici cette caractéristique essentielle de l'intérêt, la caractéristique subjective, que nous avons analysée dans le premier chapitre. Nous avons constaté notamment que l'intérêt se distinguait de l'impulsion par la présence en elle d'une volonté, d'une intention propre à l'individu (voir citation #13). Puisque dans une activité libre il y a inévitablement un

---

<sup>56</sup>J.Dewey, Expérience et éducation, p.114.

intérêt qui s'exprime, on peut alors affirmer que la liberté est directement nourrie par l'intérêt concernant la dimension subjective qu'elle révèle. Autrement dit, l'intérêt et la liberté sont intimement liés dans l'expérience où l'individu s'investit et se découvre à la fois.

Cette connaissance de soi devient par la suite la meilleure référence pour le jeune dans le choix de sa future profession, puisqu'il se fait en conformité avec les intérêts et les capacités ainsi révélés. Il augmente alors ses chances d'être heureux à travers la profession choisie. De plus, cela nous fournit un argument supplémentaire appuyant le respect de l'individu dans l'éducation. Seulement, puisque cet argument introduit la problématique de la liberté dans l'éducation, nous devons le sonder davantage.

En somme, lorsqu'on accueille la liberté en éducation comme un facteur primordial au développement intégral de l'enfant, c'est l'individu lui-même qui est accueilli dans ce qu'il a d'unique. Pour Dewey, cela comporte deux significations. Premièrement, cela signifie que l'on reconnaît à l'enfant une pensée personnelle et authentique, qu'il doit nécessairement développer afin de mieux connaître sa personnalité et le monde dans lequel il vit:

Ce qu'un élève sait déjà ne peut s'accroître et se corriger que s'il observe et réfléchit lui-même, que s'il formule lui-même des suggestions et les met lui-même à l'épreuve. La pensée est aussi personnelle que la digestion de la

nourriture<sup>57</sup>.

On comprend ainsi que l'individualité n'est pas seulement le résultat, sous forme de découverte, de la liberté agissante, comme nous l'avons indiqué précédemment, mais que l'acte de penser lui-même comporte quelque chose de personnel, d'unique qui révèle immédiatement l'individualité qui s'y cache :

[...] on est mentalement un individu que dans la mesure où l'on a son propre but et son propre problème et où l'on pense par soi-même. L'expression «penser par soi-même» est un pléonasme. Si l'on ne pense pas par soi-même, on ne pense pas du tout<sup>58</sup>.

L'autre signification selon Dewey du respect de l'individu par l'éducation se résume à la constatation des différentes modalités d'apprentissage. Cela comprend, pour nous, les différences incontournables qu'il y a entre une personnalité à dominante auditive, visuelle ou kinesthésique, mais aussi l'originalité inhérente à chacun dans sa façon d'apprendre. A travers des expériences où les intérêts peuvent s'investir librement, où l'enfant peut créer et attaquer un problème selon son idée propre, la forme, le processus et les résultats de ses activités révéleront toujours une originalité d'expression dans l'apprentissage. Peuvent en témoigner les différentes expériences en littérature, en peinture et en musique rapportées par Cousinet, auxquelles lui-même s'est engagé, puisqu'il a fondé une revue rédigée et illustrée par des enfants («L'oiseau bleu»). Par exemple, en peinture, lorsque

---

<sup>57</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.360.

<sup>58</sup>Ibidem.

l'enfant se voit libéré de tout modèle contraignant, il vient «... à exprimer ce qu'il sentait en soi sans aucun souci d'imitation ni de reproduction, jusqu'à l'art abstrait ...»<sup>59</sup>. En participant au colloque du GOËLAND en mars 1997, nous avons pu constater par nous-même cette originalité. Monique Richard, l'une des conférencières et enseignante au département des arts de l'Université de Montréal, nous avait exposé différentes créations enfantines élaborées lors d'un projet pilote dans une école alternative. La richesse des formes et des idées étonnait à tel point que l'on pouvait imaginer qu'elles provenaient de créateurs adultes. Nous pourrions fournir d'autres exemples sur le sujet dans la partie consacrée à Freinet concluant ce chapitre. Pour l'instant, nous constatons qu'à travers toutes ces créations, c'est l'individualité intrinsèque de l'enfant qui se révèle.

#### La liberté comme condition au développement intégral de la personne et de l'autonomie morale

Ce qu'il faut surtout retenir à travers les deux significations concernant le respect de l'individu dans l'éducation, c'est que la liberté dans l'école permet à la fois l'expression et la découverte des différences individuelles. C'est seulement grâce à la liberté que l'originalité d'un individu se révèle et qu'elle peut ensuite se développer intégralement, car la liberté est avant tout celle de l'expression personnelle dans une

---

<sup>59</sup>R.Cousinet, L'éducation nouvelle, p.55.



expérience donnée. Il faut dire ici un mot sur ce développement intégral de la personne. Nous avons déjà abordé le problème dans le chapitre précédent lorsque nous avons mentionné que l'éducation devait avoir pour but de développer un savoir-être, qui consiste pour l'enfant à «apprendre à apprendre». Ajoutons à cela que ce savoir-être doit se refléter dans la coordination de la personnalité de l'enfant:

Une personnalité ne présente, en effet, de parfaite unité, que si chacune de ses expériences successives se sont intégrées l'une à l'autre. La personnalité ne saurait s'édifier que comme s'édifie un univers où les objets sont en relation les uns avec les autres<sup>60</sup>.

Seulement, ce développement intégral, dont le lien avec l'expérience est évident, ne peut se faire qu'en tenant compte des particularités individuelles. C'est lorsque celles-ci se révèlent, par l'expression, qu'il est possible d'accroître notre pouvoir sur nous-même et sur les choses. C'est ce pouvoir qui nous incite à comprendre le concept de l'autonomie morale<sup>61</sup>.

Pour Dewey, l'autonomie morale n'est pas un concept qui diffère du développement intégral de la personne. On peut le considérer comme une variante de ce dernier, puisque s'affirmer est une action qui demeure liée à l'ensemble de la personnalité en développement. Et ce développement est lui-même lié au concept de

---

<sup>60</sup>J.Dewey, Expérience et éducation, p.91.

<sup>61</sup>Puisque, selon Dewey, il n'y a pas d'autonomie qui ne soit morale, ni de morale qui suppose une certaine autonomie, nous avons décidé de réunir ces deux termes qui sont, de toute évidence, indissociables dans sa pensée. Cette décision sera mieux justifiée dans le chapitre suivant.

croissance, en tant que finalité éducative par excellence. De cette façon, il n'y a pas de valeurs transcendantes, telle l'autonomie, que l'on pourrait atteindre et posséder absolument. Celles-ci sont intégrées au processus de l'expérience, où elles se développent, s'acquièrent et s'entretiennent. Ce qui signifie que pour être autonome et moral, il faut être en mesure de vivre et de mettre en pratique ces principes. Il ne sert à rien de les apprendre théoriquement s'il n'y a pas eu, au premier abord, une expérience significative qui les féconde:

L'enfant ne peut acquérir un jugement sain que s'il est continuellement exercé à le former et à l'éprouver pratiquement. Il doit avoir l'occasion de choisir pour lui-même et de mettre son choix à l'épreuve en accomplissant les actions que ce choix lui dicte<sup>62</sup>.

L'exercice du jugement amène l'enfant à se responsabiliser envers ses choix, ce qui assure à long terme le développement de l'autonomie morale. Cependant, la condition fondamentale à cet exercice demeure la liberté. Sans celle-ci, l'enfant demeure sous la tutelle de l'éducateur, puisque son autorité devient le principe auquel est assujéti son expression personnelle. Par contre, si l'éducateur croit que l'enfant possède une certaine liberté inscrite dans son expérience, il peut alors la diriger vers le développement intégral de sa personne, dont les caractéristiques principales sont l'autonomie et la responsabilité.

Dewey a cherché à démontrer les différences profondes qui séparent sa conception de la moralité de celles de d'autres

---

<sup>62</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.170.

philosophes, notamment de Kant. Concernant ce dernier, il part de l'idée que «Pour Kant, le seul but, le seul objet du désir, c'est le plaisir; le désir est toujours une manifestation égoïste du moi»<sup>63</sup>. À partir de ce postulat, il en résulte que tout ce qui appartient aux sens, aux impulsions et aux intérêts ne peut servir à l'éducation morale<sup>64</sup>. Les intérêts enfantins doivent avoir pour seul but et seul motif la loi morale universelle de la raison. De toute évidence, la conception de l'autonomie morale de Dewey s'oppose à cette conception négative de l'intérêt et du désir, puisque l'autonomie morale fait partie intégrante de l'expérience qui, elle, est propulsée par l'intérêt. En ce sens, ce qui doit être discipliné chez Kant devient, chez Dewey, le moteur de la conduite morale.

Selon Dewey, l'origine de cette conception kantienne du désir et de l'intérêt se trouve dans le dualisme que pose Kant entre la raison et les sens. Par ce dualisme, l'universel de la raison doit dominer les sens particuliers. Pour Dewey, ce dualisme est

---

<sup>63</sup>Idem, p.76.

<sup>64</sup>Cette interprétation de Kant ne fait pas l'unanimité. Habermas, entre autre, repère bien le rôle positif que joue le concept d'intérêt pur dans la problématique de la causalité de la raison pure pratique sur la volonté morale: «Le plaisir pratique qu'on prend au bien, c'est-à-dire à des actions qui sont déterminées par les principes de la raison, est un intérêt pur. Aussi longtemps que la volonté agit par respect des lois de la raison pratique, elle prend un intérêt au bien sans pour cela agir par intérêt» (J.Habermas, Connaissance et intérêt, p.232). En ce sens, il n'y a pas seulement l'intérêt négatif lié à la sensibilité, mais aussi l'intérêt pur engendré par la raison. Seulement, est-ce que cet intérêt réfute le formalisme kantien, ou le maintient-il du fait qu'il soit pur?

contredit à la fois par la biologie, la psychologie et la logique. Rien ne justifie une telle assertion dans l'expérience, puisque «Le respect pour la loi morale, seule forme d'émotion qui trouve grâce aux yeux du philosophe, est certainement un des derniers intérêts qui apparaissent dans le développement moral de l'enfant»<sup>65</sup>. Le résultat de l'éducation morale de Kant selon Dewey serait de faire des enfants des êtres sentimentaux ou orgueilleux, puisqu'on les aurait habitués à vivre selon un principe formel sans liens avec leur expérience: ils seraient attachés à l'idée universelle du Bien, mais peu à la vie pratique de tous les instants où doit se concrétiser cette idée. Donc, si la conception de l'autonomie morale de Dewey s'avère plus juste et plus efficiente que celle de Kant, examinons comment celle-ci doit se réaliser dans le domaine de la pédagogie.

#### L'école communautaire ou l'idée de coopération

L'idée principale de Dewey pour développer ensemble ces vertus, c'est de concevoir l'école comme une communauté en miniature, afin que l'enfant développe un sentiment d'appartenance envers cette institution. C'est la seule façon de créer des relations enrichissantes et stimulantes, tant du côté de l'éducateur que de celui de l'enfant. Et c'est à travers ces relations que ce dernier peut exercer son jugement, sa pensée, par l'implication personnelle de ses intérêts:

---

<sup>65</sup> Idem, p.77-78.

Je crois que l'éducation morale a pour point de référence cette conception de l'école comme mode de vie sociale, que la formation morale la meilleure et la plus profonde est précisément celle que l'on acquiert en entrant en contact dans de vraies relations avec les autres dans une unité de travail et de pensée<sup>66</sup>.

Partant de cette idée, Dewey n'a pas établi précisément comment celle-ci devait s'incarner dans le quotidien de la vie scolaire. Certains auteurs, tels Ferrière et Piaget, prolongent cette idée en insistant sur la formation de groupes ou de conseil de classe visant la réalisation de certains projets qui nécessitent la collaboration de chaque enfant. A travers ceux-ci, l'enfant aura à exprimer son opinion, à affirmer ses convictions et à mener à bien des tâches qui lui seront confiées. De plus, cette forme de communauté scolaire gère en bonne partie tout ce qui a trait à la discipline. Les enfants doivent ainsi rédiger un code disciplinaire qu'ils devront ensuite mettre en application. La justice passe alors du monopole réservé à l'éducateur au conseil du groupe, dont fait partie évidemment ce dernier.

Les avantages à long terme de l'instauration permanente de ce système de coopération sont nombreux. Selon Ferrière, on peut en dénombrer au moins sept<sup>67</sup>. D'abord, pour l'éducateur, le caractère des élèves se révèle sous leur vrai jour, puisqu'ils leur est possible de s'exprimer à tout moment et d'investir leurs intérêts

---

<sup>66</sup>J.Dewey, Mon crédo pédagogique, p.116.

<sup>67</sup>A.Ferrière, L'école active, p.172-188.

dans différentes activités. Ensuite, cela a pour effet d'alléger la tâche de l'éducateur. Celui-ci se trouvant débarrassé en bonne partie du rôle de maintien de la discipline, il lui est possible d'entrer en contact intime avec ses élèves. Il sera davantage perçu par ceux-ci comme un guide, un soutien et un ami. Troisièmement, un tel système développe chez l'enfant la maîtrise de soi; ce qui signifie qu'il apprend à contrôler ses impulsions, à réprimer ses désirs personnels au profit de sa raison et de l'intérêt commun du groupe. C'est en ce sens précis que cette activité pédagogique réalise l'idée deweyenne de l'autonomie morale de l'enfant dans une structure communautaire propre à l'école. Quatrièmement, cela favorise la division du travail qui correspond à la prise en charge par chaque enfant d'une tâche particulière, à travers laquelle il pourra découvrir ses aptitudes et ses limites. Cinquièmement, les enfants reconnaissent l'utilité et la fonction que remplissent les mesures disciplinaires. Ils comprennent mieux, après les avoir créées et rédigées en collaboration avec l'éducateur, que celles-ci assurent la cohésion du groupe auquel ils tiennent fermement. Les deux derniers avantages constatés par Ferrière concernent les chefs de ces groupes. Succintement, on peut mentionner que par la coopération ceux-ci se révèlent aux groupes pour ensuite réaliser les vertus nécessaires au maintien de ces derniers.

En résumé, on peut dire de tous ces avantages de la coopération qu'ils permettent de vivre réellement l'autonomie morale. Ainsi, lorsque Dewey affirme qu'une telle vertu ne peut se

développer qu'à l'intérieur de l'expérience, qu'elle n'est pas une valeur transcendante qui tombe du ciel dans la conscience du sujet, ceci se trouve confirmé par toutes ces expériences pédagogiques à partir desquelles Ferrière et Piaget se sont inspirés pour décrire les nombreux avantages qui en résultent. Ce dernier a d'ailleurs très bien synthétisé cette idée en disant de la coopération qu'«... elle est la morale en action, comme le travail actif est l'intelligence en acte»<sup>68</sup>, rappelant par là que tout doit, dans le domaine de l'éducation, provenir du processus de l'expérience où l'intérêt, l'intelligence et l'autonomie s'expriment et se développent. La connaissance se développe par l'intelligence active, et l'autonomie morale par la participation active à la communauté scolaire.

Dans le prochain chapitre, nous verrons comment les concepts de pensée, de liberté, d'autonomie morale et de coopération que nous avons tenté de comprendre ici, s'orientent vers un autre développement intégral, une autre croissance, celui de la société moderne. Nous chercherons à saisir en quoi la pensée éducative de Dewey, telle que nous l'avons vue jusqu'à maintenant, entre dans la problématique socio-politique de la réalisation d'une société démocratique.

---

<sup>68</sup>J.Piaget, Psychologie et pédagogie, p.264.

Correspondance avec l'oeuvre pédagogique de Célestin Freinet

Ce que nous tenterons principalement de faire correspondre entre Dewey et Freinet dans cette partie concerne l'idée de liberté à travers la création révélatrice de l'individualité intrinsèque de l'enfant. Si la connexion entre la liberté et la créativité se fait aussi spontanément, c'est parce qu'elle est en accord avec la conception de la liberté qui s'affirme progressivement dans l'expérience en abolissant certaines contraintes. La création en science ou en art n'est alors que l'expression de la liberté vécue dans l'expérience. En ce sens que la liberté et la créativité, selon Dewey, sont des concepts identiques: l'un ne peut aller sans l'autre. Examinons comment cela se vit concrètement dans la pédagogie Freinet. Nous prendrons pour exemple l'expression graphique ou la technique du dessin libre.

Les principales constatations de Freinet vis-à-vis de cette activité se rapportent au pouvoir de l'enfant à apprendre naturellement les différentes techniques de dessin à travers son expression créatrice personnelle, à condition évidemment de lui laisser du temps pour s'exprimer librement: «... le dessin, au lieu d'évoluer dans le sens expression, pour ainsi dire, narrative, va évoluer vers la couleur et vers l'art, laissant l'aventure se raconter sur un autre plan par le texte manuscrit»<sup>69</sup>. Cette étape est franchie vers six ans. Avant, il est évident que l'enfant

---

<sup>69</sup>C.Freinet, Oeuvres pédagogiques, tome 2, p.458.



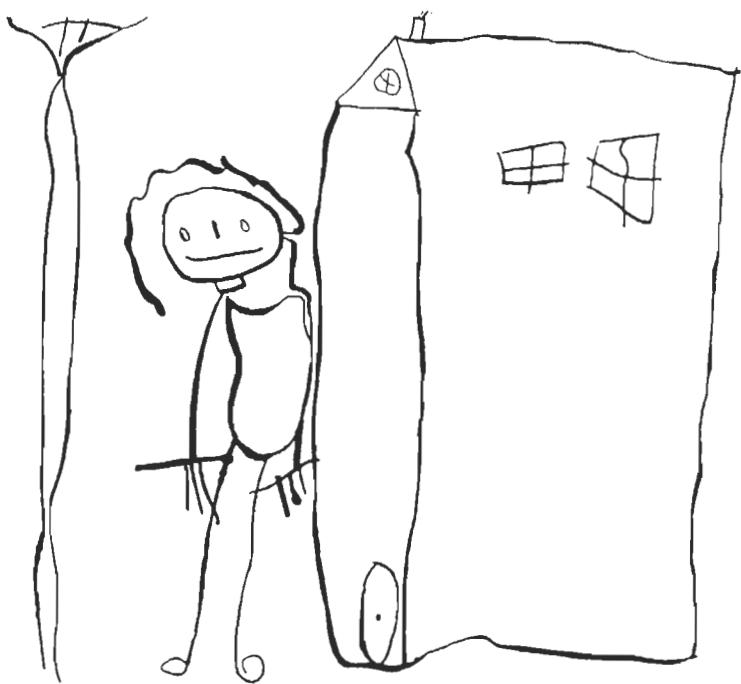
cherche davantage à imiter et à maîtriser les gestes de sa main qui lui permettront d'effectuer les traits désirés. Mais l'essentiel consiste à laisser l'enfant libre de créer pour qu'il puisse découvrir la forme d'expression qui lui convient. Ce n'est qu'en ce sens qu'on peut affirmer que l'individualité se révèle par cette activité. La qualité technique du dessin n'est pas nécessairement supérieure à celle des enfants formés par l'éducation traditionnelle. La différence essentielle réside dans l'originalité des formes, des couleurs et des intentions exprimées. Autrement dit, il n'y a pas d'obligation à faire un soleil jaune ou de l'herbe verte. On retrouve souvent dans ces dessins des hypertrophies, des démesures, des excroissances, des diminutions, des suppressions et des ajouts dont l'éducateur ne demande pas la correction pour l'instant, car ils révèlent l'expression personnelle de l'enfant. Ils ne sont pas perçus comme étant le résultat de l'inhabileté de l'enfant, mais comme autant de formes originales fécondées par sa liberté.

La méthode naturelle du dessin suivant elle-même un modèle progressif, c'est-à-dire identique au processus de l'expérience, l'enfant cherche lui-même à améliorer ses factures afin de donner plus de finesse et de profondeur à celles-ci. C'est donc à partir de lui-même, de ses expériences en dessin, qu'il apprend à maîtriser les différentes techniques. Voici deux exemples<sup>70</sup> de dessin qui expriment bien l'originalité et l'évolution progressive

---

<sup>70</sup> Idem, p.482-3.

que vivent les enfants à travers cette technique du dessin libre.



Le premier est celui d'un enfant âgé de cinq ans qui présente surtout les disproportions pleinement acceptées par l'éducateur et assumées par l'enfant. Quant au deuxième, réalisé par un adolescent de quatorze ans, il démontre la profondeur et les techniques maîtrisées par un enfant qui a été formé exclusivement par cette méthode. Les deux finalement nous révèlent la place de la liberté accordée par cette méthode naturelle du dessin, car il émane d'eux une originalité indéniable qui n'a pas été étouffée par le souci d'exactitude. Le principal souci est plutôt celui du développement de l'expression créatrice qui assure la présence continue de l'intérêt pour cette activité. De cette façon, l'enfant a à coeur d'améliorer ses oeuvres, puisque c'est de lui-même dont il est question. Ainsi, nous voyons à quel point cette activité répond à l'idée deweyenne de développer la liberté individuelle à travers une expérience riche et continue.

## CHAPITRE QUATRE

### ÉDUCATION PROGRESSIVE ET DÉMOCRATIE

Dans ce chapitre, nous tenterons de comprendre l'optique finale de la pensée éducative de Dewey, qui est d'opérer la jonction entre l'éducation comme institution et la société démocratique dans son ensemble. Cependant, cela ne se réduit pas à une simple constatation du lien unissant ces deux sphères, mais d'un vaste projet de reconstruction sociale. Ce qui demeure fondamental dans celui-ci, c'est son aspect concret et réaliste, issu du pragmatisme deweyen. Nous verrons ce qu'il en est de ce pragmatisme au cours de ce chapitre ainsi que dans la conclusion.

#### Éducation et société

Dewey fut l'un des premiers penseurs à établir le lien entre la société et l'éducation. Il a su mettre celui-ci en évidence en démontrant que la tâche d'éduquer est avant tout celle qui revient à l'ensemble de la société, et non celle qui s'impose simplement à l'enseignant. Pour comprendre à fond cette assertion, il faut avant tout donner sa définition de la société. Une société, ou une communauté, existe lorsqu'il y a des idéaux communément partagés, lorsque des individus participent aux mêmes buts, aux mêmes projets, aux mêmes croyances, en résumé, à la même conscience sociale: «Pour former une communauté ou une société, ils doivent

avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance -une compréhension commune- une orientation d'esprit semblable comme disent les sociologues»<sup>71</sup>. Cette conscience sociale est ce qui caractérise une société en tant qu'unité particulière par rapport aux autres sociétés, aux autres cultures. C'est sur cette base que celles-ci peuvent se différencier. On peut alors parler d'une vie sociale, comme on peut parler de la vie d'un individu quelconque: par son histoire, ses mythes, ses légendes et ses croyances une société constitue un espace vital intrinsèquement différent des autres.

Pour conserver cette unité particulière, son unicité, la société doit transmettre tout son bagage de valeurs et de représentations à la jeune génération. Puisque la génération qui détient ce bagage s'éteindra un jour ou l'autre, elle le transmet aux jeunes afin que la collectivité perdure après elle:

Sans cette communication des idéaux, des espoirs, des attentes, des critères, des opinions des membres de la société qui sont sur le point de quitter la vie du groupe à ceux qui entrent, la vie sociale ne pourrait pas survivre<sup>72</sup>.

C'est ainsi que l'unité sociale perdure: la société se conserve par la transmission de cette unité d'une génération à l'autre. Ce processus s'incarne concrètement dans la socialisation des nouveaux-nés. Ce qu'on cherche à inculquer aux enfants, ce sont des habitudes intellectuelles et affectives propres à la communauté à

---

<sup>71</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.19.

<sup>72</sup>Idem, p.17.

laquelle ils appartiennent, afin de former en eux une attitude permanente et spontanée qui marquera leur appartenance au groupe. C'est ainsi que la société survit en eux par cette attitude, chargée de ses valeurs et de ses représentations.

Pour Dewey, tout ce qui participe à cette transmission des différents éléments constituant l'unité sociale est éducatif. Autrement dit, c'est l'éducation qui assure la survie de l'unité sociale: «L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie»<sup>73</sup>. Cette nuance de l'éducation «au sens large» n'est pas fortuite. Il s'agit de l'éducation qui se fait par la participation directe des enfants aux différentes activités des adultes. Par la communication des adultes aux enfants, par l'observation et l'imitation des adultes par les enfants, des coutumes sont transmises, des valeurs inculquées et des savoirs appris. Dewey appelle ce type d'éducation «indirecte» ou «non formelle», parce qu'elle se fait au quotidien et qu'elle n'a pas pour but explicite d'éduquer. Elle a cours particulièrement dans les sociétés archaïques, là précisément où l'éducation n'est pas devenue une institution.

Bien que l'éducation indirecte ne soit pas absente des sociétés modernes, où l'on peut très bien la percevoir au sein de la famille, ces sociétés se distinguent, entre autres, des sociétés archaïques par un système d'éducation formelle (l'institution).

---

<sup>73</sup>Idem, p.16.

Mais d'où vient la nécessité d'établir un tel système? Pour Dewey, la complexité des techniques à maîtriser et des apprentissages creuse le fossé des générations des sociétés modernes entre elles, de sorte qu'il n'est plus possible pour les jeunes d'apprendre strictement par la participation directe. Il faut qu'ils soient déjà préparés, c'est-à-dire qu'ils aient reçu certaines connaissances préalables pour qu'ils puissent apprendre ensuite directement sur le terrain. De plus, la particularité du travail dans les sociétés modernes se trouve surtout dans sa haute spécialisation en profession, plutôt que dans le partage d'une action commune pour la survie de tous (comme par exemple la chasse, la pêche ou l'agriculture comme activité de survie particulière à une société archaïque). C'est ainsi qu'il est nécessaire de créer un système d'éducation ayant pour but de fournir les connaissances préalables à l'introduction de l'enfant dans le monde adulte.

Si la nécessité de l'éducation formelle dans les sociétés modernes trouve son fondement dans le domaine cognitif et technique, elle n'en demeure pas moins une institution qui joue un rôle très important dans la transmission des valeurs propres à ces sociétés: elle participe, comme la famille, à la reproduction de l'unité sociale. Ainsi, l'éducation formelle, ou institutionnalisée, n'a pas seulement pour tâche de transmettre le savoir nécessaire aux enfants pour participer au domaine du travail, mais elle est mandatée aussi par la société pour assurer sa survie (cela est particulièrement perceptible, selon nous, par

l'importance qu'occupent les cours d'histoire à notre époque). Elle occupe donc une double fonction: cognitive et culturelle.

### Conceptualisation de l'idéal démocratique

Il faut préciser que toute société est animée d'un idéal à atteindre. Qu'il soit sacré ou profane, situé en un lieu surnaturel ou réel, il représente toujours la conception de la plénitude du bonheur pour tous les membres de la communauté. Concernant les sociétés modernes, l'idéal le plus communément admis est celui de la démocratie, et puisque «... l'idéal de l'éducation est fonction de l'idéal de la société»<sup>74</sup> en raison de la fonction culturelle de l'éducation, il est nécessaire de comprendre cet idéal démocratique au sens où Dewey l'a proposé.

L'acception courante de la démocratie, tant à l'époque de Dewey qu'à notre époque, est celle du gouvernement qui rejette le principe d'autorité (l'autarcie) en faveur de l'intérêt volontaire de chaque citoyen comme référence absolue. Dewey ne rejette pas cette conception; elle demeure cependant insuffisante selon lui: «Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement; elle est d'abord un mode de vie associé d'expériences communes communiquées»<sup>75</sup>. Il y a un critère pour repérer si ce mode de vie

---

<sup>74</sup>O.Tsuin-Chen, La doctrine pédagogique de John Dewey, p.175.

<sup>75</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.113.



est présent dans une société moderne qui se dit démocratique: c'est l'échange continu entre les membres de cette société qui incarne ce mode de vie, où cet échange a trait à l'interaction qui met à profit les capacités de chaque individu et leur demande de recourir aux capacités des autres, et où l'aspect continu signifie l'enrichissement de cet échange dirigé vers le progrès social. En somme, chaque individu cherche à faire profiter les autres de ses talents et de ses capacités en vue d'étendre ses relations et, en sens inverse, il profite de l'échange continu pour progresser lui-même par ce que lui offrent les autres comme stimuli nouveaux développant ses capacités. Cet échange continu comme mode de vie démocratique a pour résultats «L'élargissement du champ des activités partagées et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles ...»<sup>76</sup>. En ce sens, la démocratie telle que conçue par Dewey est avant tout un système qui développe l'ouverture d'esprit et la coopération chez ses membres, ainsi que l'ouverture à la différence culturelle: elle «... équivaut à briser ces barrières de classe, de race et de territoire national qui empêchaient les hommes de percevoir la portée entière de leur activité»<sup>77</sup>. Elle dépasse donc largement la conception politique courante, puisqu'elle ne se réduit pas seulement au suffrage universel.

Les conditions du développement de la démocratie dans les

---

<sup>76</sup>Idem, p.114.

<sup>77</sup>Idem, p.113.

sociétés modernes ne proviennent pas d'un effort délibéré d'une classe sociale particulière. Ce sont les progrès dans les domaines de la communication, du commerce, de l'industrie, de la science et des techniques qui ont produit les conditions de développement de cet idéal. Ainsi, selon Dewey, ce sont principalement les changements au niveau de l'infrastructure qui constituent la base des changements sociaux. Seulement, bien que l'on constate que le progrès industriel et technique favorise l'échange en multipliant les contacts entre les nations et les classes sociales, son effet demeure strictement au niveau des conditions matérielles de ces changements. Il n'atteint pas de façon directe la disposition mentale et affective des individus. Pour Dewey, si les conditions matérielles et industrielles favorisent l'échange comme fondement premier de la démocratie, il reste encore à changer les valeurs et les attitudes des individus (la culture) pour que la démocratie soit effective. Car, quel est l'avantage de disposer de moyens techniques de production et de communication si, de l'autre côté, les hommes ne sont pas disposés mentalement et affectivement à profiter pleinement de ces changements, s'ils ne sont pas en mesure de bâtir une société vraiment démocratique?

#### Achèvement de la démocratie par l'éducation

Selon Dewey, cette formation mentale et affective des hommes revient à l'éducation formelle. Bien que celle-ci demeure l'obligée de la société par sa fonction culturelle de conservation de l'unité

sociale, il lui est possible d'activer les changements sociaux qui permettront la réalisation de l'idéal démocratique. Ainsi, elle n'est pas strictement cantonnée dans son rôle de transmission des valeurs et des attitudes sociales, puisqu'elle peut aussi engendrer certains changements sociaux :

L'école ne peut pas échapper immédiatement aux idéaux imposés par les conditions sociales antérieures. Mais elle devrait contribuer, par le type de disposition intellectuelle et affective qu'elle forme, à améliorer ces conditions<sup>78</sup>.

Ainsi, pour Dewey, l'éducation devient l'institution première où les conditions matérielles de production et de communication peuvent trouver leur équivalent culturel concernant les changements nécessaires à la réalisation de la démocratie. Il peut y avoir correspondance entre ces deux dimensions sociales si l'éducation arrive à former des individus qui sauront innover et créer à partir d'eux-mêmes, plutôt que de les préparer à l'avance à des professions qui ne mettent pas leurs capacités à profit et qui les conduisent inévitablement à demeurer figés dans la même routine. Si la société industrielle est en mouvement constant par le renouvellement des sciences et des techniques, il faut que les hommes soient capables de comprendre ces changements, leurs causes et leurs conséquences, pour qu'ils puissent s'y adapter en y participant activement, au lieu de devenir des spécialistes obtus ou des travailleurs aliénés. C'est dans cette mesure que l'éducation devient si importante pour Dewey, car elle est la seule institution capable d'implanter en l'homme cette aptitude au

---

<sup>78</sup>Idem, p.170.

changement et à l'initiative personnelle, correspondant à ce qui est déjà implanté dans la dimension industrielle et communicationnelle:

Une société qui est mobile et où le changement passe par mille canaux et se produit n'importe où, doit faire en sorte que ses membres soient formés, par l'éducation, à l'initiative et à l'adaptabilité personnelle<sup>79</sup>.

Ce n'est que lorsque l'éducation aura accompli cette tâche que l'homme sera en mesure d'utiliser pleinement les moyens techniques qui sont à sa disposition pour vivre en démocratie.

#### Éducation progressive et démocratie

Le problème auquel nous sommes maintenant confronté, et qui est certainement le plus fondamental concernant ce mémoire, est de comprendre en quoi l'éducation progressive conçue par Dewey peut effectivement remplir cette tâche. Pour ce faire, nous allons effectuer un retour sur les concepts d'expérience, de pensée, de liberté, d'autonomie morale et de coopération dans le but de voir si ceux-ci s'orientent vers la réalisation de l'idéal démocratique.

D'abord, voyons ce qu'il en est du concept de liberté. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la liberté se définit par l'acte de penser dans l'expérience à travers lequel l'individualité se révèle. Si un individu peut créer et penser par lui-même, il est naturel pour lui de bien se connaître à travers ses forces et ses

---

<sup>79</sup>Idem, p.114.

limites. Tout ce potentiel unique qu'il recèle peut, dès lors, être investi dans des activités sociales qui seront profitables à toute la communauté. Ce potentiel n'est plus seulement une richesse pour soi, mais aussi pour tous ceux vers qui il sera investi. Ainsi peut se développer un échange continu (progressif), qui représente le critère essentiel de la démocratie définie comme mode de vie, car la liberté permet l'expression de l'individualité propre à chacun. De plus, la liberté favorise l'initiative et la créativité qui sont essentielles dans ce type de société. C'est là que nous retrouvons la possibilité de faire correspondre la culture avec les conditions matérielles de production et de communication, puisque l'éducation progressive de Dewey est celle qui demande constamment à l'enfant d'être créatif et de partir de ses intérêts propres dans une expérience donnée:

Organiser l'éducation de telle sorte que les tendances actives naturelles soient pleinement mises à contribution dans l'action, tout en veillant à ce que l'action requière l'observation, l'acquisition des connaissances et l'usage d'une imagination créatrice est le facteur essentiel qui permettra d'améliorer les conditions sociales<sup>80</sup>.

Celui qui aura été formé dans ce type d'éducation pourra mieux s'adapter aux changements produits par la science et la technologie moderne, au sens où lui-même se sera développé dans un processus (l'expérience) qui aura mis à profit son initiative et sa créativité.

Mais puisque la liberté est la condition de l'autonomie morale

---

<sup>80</sup>Idem, p.170-171.

et du développement intégral de la personne, voyons comment ces concepts peuvent eux aussi contribuer à la réalisation de la démocratie. D'abord, concernant plus particulièrement le développement intégral de la personne, Dewey démontre à quel point celui-ci s'accorde bien avec ce qu'il entend par la démocratie comme mode de vie. En fait, lorsque la personnalité d'un individu s'est développée harmonieusement, au sens où ses capacités et ses intérêts ont pu s'investir continuellement dans des activités, il est alors davantage polyvalent et en mesure de s'adapter à une très grande variété de circonstances. Cela s'explique par le fait que l'éducation progressive favorise le développement de diverses facultés (observation, conceptualisation, création, fabrication, manipulation, etc), plutôt que de s'investir seulement dans quelques-unes en les hypertrophiant, telle l'éducation traditionnelle qui mise particulièrement sur la mémorisation et l'attention. Cette adaptabilité personnelle et cette polyvalence propre au développement intégral de la personne sont des qualités essentielles dans une société de progrès et d'échange, où elles devront se déployer dans de multiples domaines:

L'enfant ne sera pas seulement un citoyen ayant le droit de vote, et devant se soumettre à des lois; il sera aussi membre d'une famille et, selon toute probabilité, il aura la responsabilité de nourrir et d'élever des descendants qui assureront la continuité de la race. Il sera un travailleur engagé dans une occupation servant à maintenir la vie sociale et qui assurera son indépendance et sa dignité. Il sera citoyen d'une commune, membre d'un groupement humain dont il devra élever la vie morale et auquel il apportera quelques-uns des bienfaits et des beautés de la civilisation. Dans la réalité concrète, la vie offre une variété incalculable d'occasions où l'individu doit agir en vue du bien de la

société<sup>81</sup>.

Ce sont ces multiples fonctions que doit remplir un individu dans la société qui fait concorder le développement intégral de la personne avec celles-ci. Il y a ainsi un lien, ou plutôt une continuité entre ce concept deweyen et celui de la démocratie comme mode de vie.

Ce que l'autonomie morale, de son côté, peut apporter au développement de ce mode de vie, peut être considéré comme un complément à ce que nous avons compris concernant la liberté et le développement intégral de la personne. Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'il était impossible de définir théoriquement l'autonomie morale sans avoir vécu préalablement des expériences exerçant notre jugement et le sens des responsabilités. Selon Dewey, ce n'est qu'ainsi que cette vertu peut prendre forme. Mais cette compréhension sommaire nous laissait devant un certain vide conceptuel, car elle ne fournissait aucun critère, aucune finalité propre à l'autonomie morale pouvant orienter notre perception du développement de cette vertu dans l'expérience. Nous pouvons ici combler ce vide en situant ce concept dans la problématique sociale de la démocratie.

D'abord, pour Dewey, le critère et la finalité de l'autonomie morale sont toujours d'ordre social, c'est-à-dire que celle-ci doit avant tout être liée au bien-être de la société. Une personne

---

<sup>81</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.135-136.

autonome et morale est celle qui sait mettre à profit, de façon continue, ses capacités pour l'ensemble de sa communauté, parce qu'elle se sent responsable de son progrès. C'est de cette façon que l'autonomie, l'aptitude à être maître de soi, de ses désirs et de ses impulsions, est liée immédiatement à la morale qui équivaut au principe de responsabilité envers les autres. Il faut donc se débarrasser de l'acception courante de l'autonomie, qui réfère principalement à l'individu considéré isolément, et ainsi de la morale référant souvent à une quelconque idée transcendante du Bien.

On peut déjà apercevoir, par le comblement de ce vide conceptuel, comment l'autonomie morale participe directement à la réalisation de la démocratie. De plus, Dewey ajoute que lorsque l'éducation progressive réussit à former un caractère moral celui-ci représente à la fois «... l'intuition de la vie collective, l'intelligence du mécanisme et des forces actionnant la société, l'intérêt pour la vie d'autrui et le sens de la solidarité sociale»<sup>82</sup>. Il y a donc un aspect cognitif et un aspect affectif dans ce lien entre l'autonomie morale et la société, où le premier représente la compréhension des différentes déterminations sociales à l'oeuvre, tandis que l'autre signifie simplement ce que nous venons de dire à propos de cette vertu (l'autonomie comme responsabilité envers les autres, envers le bien-être de la communauté). Sa contribution essentielle au mode de vie

---

<sup>82</sup>Idem, p.165.



démocratique se trouve alors dans le développement d'habitudes sociales qui crée les liens sociaux indispensables pour que l'échange, la communication et la liberté prennent forme et s'épanouissent. La reconnaissance de l'individualité de l'autre n'est possible que par ce lien social tissé par ce sentiment de responsabilité propre à l'autonomie morale. Ces habitudes sociales sont le produit de l'intelligence sociale (aspect cognitif) qui dirige la conscience à travers ces liens, et de l'intérêt social (aspect affectif) qui investit la conscience dans ces liens. En somme, on peut dire de ce concept qu'il définit l'essence du mode de vie démocratique, car les habitudes qu'il implique signifient précisément un comportement répétitif, constant, faisant partie intégrante d'un certain mode de vie.

Il faut dire aussi que l'autonomie morale est le concept deweyen qui vient le mieux appuyer la thèse de ce mémoire, celle du parcours de l'impulsion à la démocratie accomplie par l'éducation progressive. À travers cette vertu, c'est la formation intégrale du citoyen démocratique qui est synthétisée, car les qualités de responsabilité, de dévouement, de compréhension en font toute partie. Elle achève, s'il est un achèvement dans la pensée de Dewey, la formation que l'éducation progressive se propose de faire à partir des impulsions et à travers l'expérience. C'est ce que Dewey résume bien lorsqu'il définit psychologiquement la caractéristique morale: «En termes psychologiques, cette définition implique que les impulsions et les instincts se transforment par l'éducation en

habitudes d'action sociale»<sup>83</sup>. L'existence du parcours de l'impulsion à la démocratie, que nous avons tenté de retracer, se trouve donc ici confirmée.

Dans le chapitre précédent, nous avons parcouru l'idée deweyenne de concevoir l'école comme une société en miniature, afin que la liberté et l'autonomie s'y développent par des échanges sociaux enrichissants. C'est par cette idée fondamentale que le thème de la coopération à l'école a pris de l'ampleur, ce que Piaget et Ferrière ont très bien su conceptualiser. La coopération est donc le concept final de l'éducation progressive comme préparation effective à la démocratie, puisqu'elle rassemble les autres concepts en leur donnant l'occasion de se réaliser, et aussi parce qu'elle demeure, pour Dewey, l'activité pédagogique la plus importante concernant ce problème. Il faut donc l'approfondir davantage, en la situant cette fois dans la perspective de l'idéal démocratique.

C'est d'abord à travers les avantages de la coopération relevés par Ferrière que nous sommes capables de comprendre les effets à long terme de celle-ci. Dans le chapitre précédent, nous avons dit de ceux-ci qu'ils concernaient, entre autres, la liberté d'expression de l'enfant (premier avantage), l'autonomie dans la responsabilité que l'enfant développe envers les autres (troisième avantage), la division du travail permettant de mettre à profit les

---

<sup>83</sup>Ibidem

capacités particulières de chaque enfant (quatrième avantage) et la reconnaissance de la discipline gérée et appliquée par les enfants comme condition essentielle au maintien de la cohésion du groupe (cinquième avantage). Il est évident que tous ces avantages de la coopération concourent directement au développement du mode de vie démocratique, puisque les éléments de chacun sont identiques. Tant dans la coopération à l'école que dans la démocratie en société, il s'agit, pour Dewey, de communication, d'acceptation de l'autre, d'investissement de soi dans la communauté, d'expression, de créativité, d'initiative et de responsabilité. Mais la réussite de la coopération en tant qu'activité permanente à l'école ne dépend pas d'un accord de principe sur ses fondements avec ceux de la démocratie. C'est seulement parce qu'elle permet de les vivre effectivement, dans l'expérience, qu'une continuité se réalise de l'une à l'autre:

A ce régime, les écoliers prennent l'habitude de s'intéresser aux affaires publiques, de travailler au bien de la communauté, de porter une part des responsabilités sociales. A la longue, ces préoccupations, cette activité, deviennent pour eux plus qu'une simple habitude: un véritable besoin. Vous croyez que j'exagère? J'ai vu de mes yeux combien les enfants se passionnent pour le bien public - combien ils s'attachent aux institutions qu'ils ont eux-mêmes créées, développées, sauvegardées, et combien il leur est dur d'y renoncer<sup>84</sup>.

On voit bien alors que la coopération dans l'école progressive peut recréer cette cohésion sociale nécessaire à la démocratie. Il est impérieux que cette cohésion soit rétablie pour développer cet

---

<sup>84</sup>M.Chessex, L'éducateur, cité par A.Ferrière, dans L'école active, p.188-189.

idéal dans sa dimension culturelle, car elle est une déficience sérieuse lorsque l'on considère sa dissolution dans les sociétés modernes<sup>85</sup>. D'ailleurs, pour la plupart des auteurs faisant partie de l'éducation nouvelle, la coopération est le seul moyen véritable pour retisser ce lien entre les individus et entre les différents groupes sociaux: «Lequel sera le meilleur citoyen [...] de celui qui aura entendu parler, même avec enthousiasme, de la patrie ou de celui qui aura vécu, dans une république scolaire, le respect de la solidarité et la nécessité de la loi?»<sup>86</sup>. Ainsi, ce qui demeure fondamental concernant la coopération par rapport à la démocratie, c'est davantage l'orientation de l'ensemble des activités des enfants vers la communauté, que son orchestration exclusive par l'éducateur. Ce n'est que de cette façon qu'ils peuvent apprendre à vivre en démocratie, et que celle-ci peut se réaliser par la cohésion sociale suscitée par la coopération.

À partir de ce que nous venons de dire sur la liberté, l'autonomie morale et la coopération, nous pouvons affirmer sans difficulté que l'éducation progressive de Dewey peut accomplir cette transformation culturelle nécessaire, au niveau des valeurs et des habitudes sociales, à l'accomplissement de la démocratie. Son qualificatif de «progressive» est très révélateur à ce sujet.

---

<sup>85</sup>Il y a toujours une perte de l'unité sociale par la transition de la tradition à la modernité.

<sup>86</sup>J.Piaget, Cinquième congrès international d'éducation morale, rapports et mémoires, p.203, cité par M.-A.Bloch, Philosophie de l'éducation nouvelle, p.85.

Il signifie que l'éducation doit s'engager dans le changement, le progrès et qu'elle ne doit pas seulement se cantonner dans son rôle de transmission de l'unité sociale, comme l'éducation indirecte des sociétés archaïques et traditionnelles. Donc, à cette fonction première de transmission, elle ajoute celle, plus fondamentale, de production de l'idéal démocratique. Mais, puisque ce type d'éducation est en soi révolutionnaire, qu'en est-il alors de l'éducation traditionnelle? Cette question est incontournable, surtout que l'éducation progressive, auquel on peut faire correspondre les écoles alternatives du Québec<sup>87</sup>, demeure toujours très marginale comparativement à l'éducation traditionnelle qui reste la plus répandue dans l'ensemble des sociétés modernes.

### Éducation traditionnelle et société

Pour Dewey, l'éducation traditionnelle et formelle ne comporte qu'une seule fonction, celle de la transmission de l'unité sociale. Pour bien comprendre cette idée, qui est en même temps une critique sociale de l'éducation, nous allons présenter chaque élément caractéristique des sociétés modernes reproduit par cette institution et auquel s'applique la description de Dewey. Ensuite,

---

<sup>87</sup>La philosophie, la structure et la pédagogie de ces écoles (les écoles alternatives publiques, membres du GOËLAND (groupe oeuvrant dans l'école libératrice, alternative, novatrice et démocratique) qui comptent 28 écoles dans l'ensemble du Québec) s'accordent généralement très bien avec les principales idées de Dewey. Par exemple, à travers le conseil de classe permanent et les projets de groupe à long terme qui y sont implantés, nous retrouvons l'idée deweyenne de faire de la classe une communauté en miniature.

nous verrons comment cette reproduction s'effectue. Bien que la réflexion sociologique de Dewey date de près d'un siècle, elle est encore d'une très grande actualité. Si certains sujets abordés sont de moindre importance maintenant, comme la division des classes sociales, d'autres, par contre, par l'ampleur qu'ils ont pris, sont d'une actualité saisissante.

Premièrement, Dewey perçoit très bien la perte de l'unité sociale produite par sa division en différents systèmes qui n'ont plus rien en commun. Chacun de ceux-ci est une spécialisation qui trouve sa fin en lui-même, plutôt que dans un idéal partagé et animé par tous. L'art pour l'art, la connaissance pour la connaissance (la science), l'autoreproduction du capital (l'économie) en sont autant d'exemples significatifs. La constatation de cette réalité se résume au fait que «Chacun de ces domaines s'est spécialisé non seulement dans ses moyens et exigences, mais aussi dans son objectif et l'esprit qui l'anime»<sup>88</sup>. Par ce morcellement social en différents systèmes indépendants, on comprend alors que l'unité sociale est elle-même morcelée; il n'y a alors de société que par addition et juxtaposition de ces systèmes<sup>89</sup>. Et les valeurs traditionnelles ne trouvent aucune place

---

<sup>88</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.295.

<sup>89</sup>Le sociologue Michel Freitag conçoit la société contemporaine, celle de la postmodernité, selon la même idée: «Or une société qui, à son niveau propre de totalité collective à caractère subjectif, a laissé se perdre, dans ses modalités de fonctionnement et de reproduction, toute exigence «idéologique» de synthèse propre, toute réflexivité esthétique, normative et cognitive, disparaît comme société, et elle devient le simple

dans ces différents domaines, puisqu'elles n'occupent aucune fonction particulière et supposent un engagement qui les dépasse. Elles sont d'ailleurs souvent discréditées par l'irrationalisme et l'archaïsme qu'elles représentent. C'est en ce sens que le passage de la tradition à la modernité comporte généralement une perte de l'unité sociale, car il y a une perte de ce qui constitue l'essentiel d'une société particulière<sup>90</sup>.

Dans ce cas, que peut-on retrouver dans l'éducation traditionnelle qui refléterait cette réalité sociale? Selon Dewey, c'est à travers le morcellement des matières d'études que l'on peut percevoir ce reflet. Le fait de diviser l'éducation en différents domaines distincts résulte de cette division sociale et contribue à la perpétuer. Il y a un temps pour le français, un autre pour les mathématiques, un troisième pour l'activité physique, etc; et chacun d'eux n'entre jamais en relation avec les autres pour les enrichir, les féconder à travers une activité multidisciplinaire. L'enfant apprend ainsi à concevoir chacune de ces disciplines comme des blocs séparés: «Les intérêts divers qui devraient caractériser toute expérience riche et équilibrée ont été mis en pièces et leurs morceaux ont été répartis entre des organismes séparés, dont les

---

ensemble de ses systèmes. Mais ce ne sont plus les siens, ni ceux de personne» (M.Freitag, «La condition paradoxale de l'art dans la société postmoderne», Société, no. 15-16, été 1996, p.154). Ceci confirme l'actualité de la réflexion sociologique de Dewey.

<sup>90</sup>On peut très bien faire correspondre cette idée avec celle du «désenchantement du monde» de Weber.

buts et les méthodes sont variés et indépendants»<sup>91</sup>. De cette façon, il devient impossible pour lui de comprendre ce qui unit toutes ces matières d'études. Et peut-être qu'il n'y a pas, finalement, d'unité transcendant celles-ci? Du côté de l'adulte, il est toujours possible d'invoquer un quelconque idéal légitimant cette structure de l'éducation traditionnelle. Du côté de l'enfant, cette invocation verbale de l'adulte n'est pas confirmée par ce qu'il vit à l'école. L'unité sociale, que l'éducation a la charge de transmettre aux enfants, se trouve alors dans la situation paradoxale d'être projetée dans un avenir lointain, plutôt que de faire partie intégrante de l'enseignement.

Puisque nous venons de parler de division de l'unité sociale, il serait opportun d'aborder maintenant le problème de la division de la société en classes sociales distinctes. Pour Dewey, il s'agit, à l'origine, du dualisme entre l'aristocratie et la main-d'oeuvre (ouvrier, artisan, paysan, etc) entretenu par le dogme féodal de la prédestination sociale. Cette situation est problématique, non seulement concernant l'unité sociale, mais surtout concernant l'obstacle qu'elle impose au progrès social menant à la démocratie. Pour Dewey, c'est un véritable frein au critère de l'échange continu que d'avoir, d'un côté, des employeurs qui n'ont pour unique intérêt que le profit et le pouvoir et, de l'autre côté, des travailleurs qui ne s'intéressent dans leur profession qu'à leur salaire. De cette façon, les employeurs qui

---

<sup>91</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.294-295.



possèdent les moyens de production ne les orientent pas vers le progrès social, tandis que les travailleurs vivent dans l'aliénation<sup>92</sup>. Ainsi, nous avons une classe sociale qui possède le pouvoir et le capital du système économique dans le seul but de satisfaire des intérêts privés; et une autre classe sociale qui ne connaît rien des rouages de ce système, mais qui s'y insère pourtant en fournissant uniquement son temps de travail afin d'obtenir un salaire. En résumé, une telle situation ne contribue en rien à l'idéal démocratique, car il n'y a aucun échange en vue de réaliser celui-ci. On parle souvent, d'ailleurs, à propos d'une économie libérale ou capitaliste, de «saine compétition», révélant par là la substitution notoire des valeurs de coopération et d'entraide par celle de la compétition. Tout cela génère, de part et d'autre, une culture et des intérêts particuliers à chaque classe, qui entrent en contact plus souvent pour s'affronter que pour s'enrichir.

Qu'est-ce qui, dans l'éducation traditionnelle, rend compte de cette situation en la perpétuant? D'abord, selon Dewey, il y a en celle-ci une division qui prépare les enfants à l'occupation appartenant à leur classe sociale. L'éducation professionnelle et l'éducation libérale sont chacune le reflet et la reproduction de leur classe sociale respective. La première vise particulièrement

---

<sup>92</sup>Ce qu'ils font ne provient pas de leurs propres intérêts, mais exclusivement de ceux pour qui ils travaillent. Ainsi, il est impossible pour eux de croître dans ces conditions, puisqu'au point de départ ils ne peuvent ni investir leurs intérêts, ni exploiter leurs pensées dans une expérience continue.

à former l'enfant aux travaux manuels en vue d'un métier futur, et ce, aux dépens de sa culture générale qui lui fournirait les repères essentiels pour comprendre le processus socio-historique auquel il appartient. De cette façon, on s'assure de sa future docilité envers les conditions de travail où il se considère lui-même comme un outil, un simple rouage dans la chaîne de production. La seconde, quant à elle, entretient les enfants dans le mythe de leur supériorité intellectuelle en leur fournissant une très vaste culture générale et en dédaignant toute forme de travaux manuels. Cependant, il faut noter que ce clivage s'opère autant par le contenu des matières enseignées, que par les moyens financiers et l'identification culturelle des parents.

On peut, à juste titre, critiquer cette première forme de reproduction des classes sociales par l'éducation en invoquant l'avènement de l'éducation publique dans la plupart des sociétés modernes. Cela a eu pour effet de diminuer l'écart entre celles-ci en fournissant des chances égales de réussite. Cependant, il ne faut pas oublier l'existence à notre époque d'écoles privées qui perpétuent la culture des élites, ainsi que d'écoles publiques de quartiers défavorisés dont les ressources et le matériel manquent pour dispenser une éducation propre à compenser une certaine pauvreté.

De toute façon, l'actualité de ce problème se trouve davantage confirmée par une autre forme de reproduction, perçue par Dewey, où

il transpose ce clivage à l'intérieur même de la classe. En fait, par son système d'évaluation strictement quantitatif, l'éducation traditionnelle classe les enfants selon une hiérarchie rigide où chacun s'identifie au niveau auquel il appartient. Avec les années, ces différences risquent de s'accroître et il devient alors impossible de changer de niveau, car une disposition mentale et affective s'est développée tant chez les faibles que chez les forts:

Les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité prolongée et incurable [...] Les forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts. On entraîne ainsi prématurément l'enfant dans la région des compétitions égoïstes ...<sup>93</sup>.

Il n'est pas évident de repérer ce qui, dans cette forme d'évaluation, reproduit les divisions sociales présentes. Alors, il faut se demander pourquoi certains enfants excellent, et d'autres non. La plupart des enfants qui réussissent bien à l'école font partie de la classe moyenne ou élevée, ou issue d'une famille dont l'éducation est une valeur importante (maîtrise du français et de l'histoire, vocabulaire riche, culture générale étendue, etc). Ainsi, on peut comprendre que ces derniers sont déjà très stimulés à apprendre lorsqu'ils entrent à l'école. Cette stimulation, sous l'effet du renforcement de l'évaluation quantitative produit une émulation continue. L'école ne fait que reproduire, en le renforçant, le niveau culturel du milieu familial. Il en va de même pour les enfants dont le rendement est faible, mais en inversant le

---

<sup>93</sup>J.Dewey, L'école et l'enfant, p.146.

phénomène. En vivant dans un milieu défavorisé sur les plans de la culture et de l'éducation, l'enfant ne peut trouver à l'école la compensation nécessaire à cette carence, puisque le système d'évaluation quantitatif ne lui indique nullement les capacités enfouies en lui. Il ne fait que stigmatiser ses faiblesses dans sa conscience, sans lui démontrer ce dont il est capable. Ainsi, l'éducation traditionnelle reproduit les classes sociales en pratiquant un tel système d'évaluation, puisqu'il ne fait que radicaliser insidieusement le niveau culturel du milieu familial. Certes, on peut quand même percevoir certaines exceptions chez les enfants et dans la façon d'enseigner, mais généralement c'est ainsi que ce système fonctionne.

Le dernier phénomène social critiqué par Dewey et reproduit par l'éducation traditionnelle concerne la monopolisation des moyens de production et du capital par une minorité de privilégiés. Cette situation engendre un état social où le principe d'autorité se substitue aux principes de liberté et d'égalité, puisque cette classe sociale cherche à conserver pour elle seule ses privilèges et son pouvoir<sup>94</sup>. Nous nous retrouvons alors dans un État qui n'est démocratique que nominalement.

Nous pouvons percevoir l'omniprésence de l'autorité dans

---

<sup>94</sup>Pour l'analyse et la genèse de ce principe d'autorité, nous vous référons aux ouvrages des théoriciens de l'École de Francfort (Adorno, Horkheimer et Marcuse), et plus particulièrement à «La dialectique de la Raison».

l'éducation traditionnelle par le rôle de souverain que doit jouer l'éducateur, puisque c'est lui qui maintient la discipline et organise toutes les activités scolaires, bloquant ainsi la possibilité d'établir une communauté où les enfants pourraient se responsabiliser davantage; par la mémorisation et l'attention forcées qui empêchent les intérêts de l'enfant de s'investir et de s'épanouir; et par la structure rigide des programmes scolaires du système éducatif qui ne laisse aucune place au processus de l'expérience d'évoluer en continuité et en interaction pour que la pensée et la créativité de l'enfant puissent se développer. Selon Dewey, nous avons là le plus grand obstacle à la réalisation de la démocratie, puisque c'est son essence même qui est attaquée par cette autorité diffuse propre à l'éducation traditionnelle:

[...] son attention apparente, sa docilité, ce qu'il apprend par coeur et reproduit, tiendront de la servilité intellectuelle. Une telle condition de sujétion intellectuelle est nécessaire pour intégrer les masses à une société où la majorité n'est pas censée avoir des objectifs ou des idées propres, mais doit obéir aux ordres de la minorité qui détient l'autorité. Elle n'est pas adaptée à une société qui se veut démocratique<sup>95</sup>.

Ainsi, au lieu de favoriser la créativité, l'initiative et l'entraide, ce type d'éducation produit la servilité et le conformisme. Ce que Ferrière diagnostique judicieusement<sup>96</sup>, puisque selon lui le principe d'autorité qui anime l'éducation traditionnelle forme les enfants à l'obéissance passive et paralyse

---

<sup>95</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.362.

<sup>96</sup>A.Ferrière, L'école active, p.135-138.

l'esprit critique et l'entraide. Il perçoit alors celle-ci, comme plusieurs autres penseurs de l'éducation nouvelle, comme l'une des causes principales des guerres et du conformisme (plus précisément, il s'agit pour cet auteur du désastre de la première guerre mondiale).

### Synthèse des deux formes d'éducation

Si nous revenons, à partir de cette analyse, à l'idée deweyenne de départ qui a guidé cette réflexion sur l'éducation traditionnelle (l'éducation traditionnelle occupe une seule fonction, celle de la transmission de l'unité sociale), nous constatons qu'effectivement ce type d'éducation ne fait que perpétuer l'ordre social actuel. Il en est le reflet, et non la possibilité de changement vers la démocratie. De plus, le genre d'unité sociale ainsi transmise est-elle souhaitable? Si nous revenons à notre analyse, il s'agit surtout d'une société morcelée, compétitive, aliénante, répressive et unidimensionnelle, selon l'angle à partir duquel nous l'analysons, ou selon la perspective critique à laquelle on se réfère. Ainsi, l'éducation traditionnelle est celle qui reproduit la plupart des problèmes sociaux, et qui ne s'oriente pas définitivement vers les changements nécessaires à cette situation.

Si nous revenons maintenant sur la partie précédente concernant l'éducation progressive conçue par Dewey, il est évident

que celle-ci occupe aussi cette fonction de transmission de l'unité sociale. Cependant, ce qu'elle transmet contribue directement à la réalisation de l'idéal démocratique. L'enfant développe l'autonomie, l'initiative et la pratique courante de la pensée dans le processus d'expérience. Il vit quotidiennement la liberté et l'entraide, de sorte que l'éducation progressive occupe aussi la fonction de production du mode de vie démocratique.

Par cette comparaison succincte, on peut finalement associer ces deux formes d'éducation aux concepts d'idéologie et d'utopie que l'on retrouve chez Mannheim<sup>97</sup>, afin de mieux comprendre ce qu'elles engagent politiquement et socialement. D'abord, l'éducation traditionnelle peut être rangée du côté de l'idéologie puisqu'elle maintient le pouvoir en place. Elle est en soi conservatrice: le principe d'autorité qui l'anime perpétue des idéaux, des conduites qui appartiennent davantage à la tradition qu'à la modernité. Ainsi, le concept d'idéologie utilisé ici est celui décrivant les discours et les pratiques cherchant à conserver les valeurs des institutions établies en les légitimant. Mannheim démontre bien que l'idéologie est toujours tournée vers le passé, vers la conservation de valeurs bientôt caduques. Ensuite, nous associons l'éducation progressive à l'utopie, puisqu'elle s'inscrit dans le mouvement social qui cherche à actualiser l'achèvement de la démocratie. Son orientation principale est celle du progrès et de la critique de la société répressive. Il s'agit donc de l'utopie

---

<sup>97</sup>K.Mannheim, Idéologie et utopie.

dans son acception positive, plutôt que de son acception courante où elle s'identifie à l'illusion. Pour Mannheim, l'utopie est le concept qui s'identifie au progrès au niveau des représentations. Elle pointe vers le futur, vers le changement dans le but de réaliser l'eschatologie moderne du paradis terrestre. Évidemment, on pourrait s'attarder longtemps à élaborer ces concepts de Mannheim associés à ces deux formes d'éducation. Seulement, notre intention n'était que de fournir des repères qui nous semblaient pertinents pour la compréhension globale de ce chapitre. Enfin, il ne faudrait surtout pas radicaliser cette démarche, car il est autant possible de percevoir des attitudes progressives dans l'éducation traditionnelle, que des idées conservatrices dans l'éducation progressive.



## CONCLUSION

Le principal problème que nous avons tenté de résoudre tout au long de ce mémoire fut celui du parcours de l'enfance à la démocratie dans l'oeuvre éducative de Dewey. Autrement dit, comment l'enfant compris comme un être principalement dynamique par la reconnaissance de ses impulsions et de ses tendances peut-il être formé, par l'éducation, à la démocratie? On peut facilement inverser ce problème en restant fidèle à son idée et à l'oeuvre de Dewey: comment la démocratie peut recevoir son achèvement par l'éducation en tant qu'institution développant une habitude de pensée et de liberté par le prolongement des impulsions et des intérêts de l'enfant? Les étapes (chapitres) que nous avons identifiées pour mettre en évidence ce parcours concernent surtout le cheminement individuel de l'enfant. Ce n'est que dans le dernier chapitre que la dimension sociale est intégrée. Nous allons résumer chacun d'eux afin de justifier cette structure selon la problématique centrale du mémoire.

D'abord, dans le premier chapitre, nous avons analysé les concepts d'impulsion et d'intérêt puisqu'ils sont les points de départ de l'éducation progressive de Dewey. Cette position fondamentale assignée à ces concepts est due au fait qu'ils constituent le noyau énergétique déterminant la conduite humaine. L'énergie déployée à travers l'impulsion et l'intérêt exprime la vitalité du sujet qui le pousse à créer, à s'exprimer et à

s'affirmer. De plus, nous avons vu que l'intérêt révèle le moi, puisque le moi s'identifie à l'objet auquel il s'intéresse. C'est après avoir exposé la définition et les caractéristiques de ces concepts deweyens que nous avons pu comprendre leur fonction dans l'éducation. L'éducateur, pour sa part, a pour tâche d'interpréter les intérêts enfantins comme des points de départ en agissant principalement sur les conditions objectives.

Au deuxième chapitre, il fut question du concept d'expérience lié indissolublement à celui de la croissance. Après avoir fourni quelques éléments essentiels à leur compréhension (les éléments actif et passif, la malléabilité, l'immaturité, la continuité et l'interaction), nous avons montré comment, autant pour Dewey que pour Piaget, l'apprentissage est le fait de l'action et que c'est dans le processus de l'action que celle-ci se déploie. Par la suite, il nous fut possible d'analyser l'idée centrale selon laquelle l'éducation doit reproduire l'expérience. La réalisation de cette idée s'effectue par une interprétation nouvelle des intérêts enfantins et des programmes scolaires afin que ceux-ci se confondent dans le processus de l'expérience. Ce chapitre s'est terminé par la conception globale de l'enfant qui soutient l'ensemble de cette conception de l'éducation.

Les concepts deweyens de pensée, de liberté, d'autonomie morale et de développement intégral de la personne sont ceux que nous avons tenté de comprendre dans le troisième chapitre. L'idée

était d'analyser ces facultés et ces vertus, qui font partie intégrante de l'expérience, afin de mettre en évidence les avantages de l'éducation progressive, soit celle qui s'identifie à l'expérience. Nous avons eu aussi comme préoccupation d'expliquer concrètement comment celles-ci pouvaient s'exprimer et se développer par l'ouverture à la créativité de l'enfant et par la constitution d'une véritable communauté scolaire.

Pour terminer, dans le quatrième chapitre, il fut question du problème central du rapport entre l'éducation et l'idéal démocratique, qui représente au fond la problématique de ce mémoire. Nous avons commencé par définir la fonction sociale de l'éducation (la conservation de l'unité sociale) ainsi que l'idéal démocratique proposé par Dewey (la démocratie comme mode de vie). Ce n'est qu'ensuite que nous avons démontré comment l'éducation progressive pouvait effectivement remplir le rôle principal de production de cet idéal. Il nous est apparu évident que la liberté, le développement intégral de la personne, l'autonomie morale et la coopération réalisés au sein de cette éducation contribuaient directement à l'achèvement de la démocratie. Contrairement à celle-ci, l'éducation traditionnelle représente une institution qui se limite à la fonction de reproduction de l'unité sociale. Le problème manifeste de cette limitation vient de l'éclatement de cette unité, dont les conséquences ne devraient plus être reproduites.

Le parcours que nous avons tenté de mettre en lumière s'est donc confirmé dans ce dernier chapitre. Nous allons ici le reproduire dans son entièreté afin que son trajet apparaisse clairement en liant de façon cohérente chacune de ses étapes. D'abord, nous avons vu que l'impulsion et l'intérêt forment le point de départ, puisqu'ils sont définis par Dewey comme le facteur animant l'ensemble de la conduite humaine. Ensuite, l'apprentissage naturel nous est apparu dans le processus de l'expérience où les éléments actif et passif jouent constamment pour que la pensée découvre les liens qui les unissent. C'est cette découverte qui assure la croissance de l'individu, car ces liens représentent de nouvelles connaissances qui alimenteront ensuite l'expérience. Dans ce processus, l'intérêt entre en jeu à l'intérieur de l'élément actif: c'est parce qu'on a un intérêt pour quelque chose qu'on veut le connaître. De cette façon, l'intérêt est le moteur de l'expérience; ce qui met en mouvement ce processus vers un progrès indéfini. L'éducation progressive de Dewey est celle qui reproduit ce processus naturel, par lequel se développe la pensée et la liberté. Cette dernière est la principale condition au développement intégral de la personne et de l'autonomie morale. Finalement, ces dispositions d'esprit (la pensée, la liberté, le développement intégral de la personne et l'autonomie morale) intégralement développées dans l'éducation progressive, où elles s'expriment notamment dans le créativité et la coopération, correspondent exactement à celles, nécessaires, de la démocratie. C'est là le terme de ce parcours qui confirme la continuité de

notre recherche, ainsi que la cohérence des idées éducatives de Dewey. L'identification de l'éducation progressive à l'expérience opère la jonction entre l'enfant et la démocratie, entre les impulsions individuelles et la société, puisque l'enfant devient, par cette éducation, une personne habituée à la réflexion, à l'autonomie et à la liberté qui sont autant de qualités essentielles que requièrent la démocratie en tant que mode de vie.

Afin de donner plus de profondeur à ces idées et à ce parcours, nous allons explorer quelques avenues que nous n'avons pas pu développer jusqu'à maintenant. D'abord, analysons la problématique individu/société, qui pourrait très bien faire l'objet d'une réflexion ultérieure. Selon notre compréhension de l'oeuvre éducative de Dewey, il n'y a aucune opposition entre ces deux termes. Cela apparaît dans l'orientation des impulsions vers l'idéal démocratique. Seulement, selon Tsuin-Chen, c'est l'idée de croissance qui synthétise le mieux l'union entre ces deux concepts. L'idéal démocratique n'est pas statique: il doit se renouveler constamment par l'enrichissement qu'apportent les nouvelles générations. D'où l'importance accordée au progrès, autant scientifique et technique, que culturel et humain. Le progrès ayant son équivalent dans la croissance individuelle qui se déploie dans le processus de l'expérience, on peut alors affirmer avec Tsuin-Chen que celui-ci dépend de celle-là:

[...] l'activité éducative qui fait reconstruire continuellement l'expérience personnelle de l'individu, non seulement lui fait découvrir les significations impliquées, mais augmente aussi en même temps sa capacité de les

découvrir. Avec cette capacité créatrice, l'individu ne reproduira pas la civilisation d'une société donnée telle qu'elle est, mais il la reconstruira continuellement à la lumière de son expérience personnelle<sup>98</sup>.

Par la croissance, nous retrouvons cette disposition intellectuelle et affective développée par l'éducation progressive et nécessaire à l'achèvement de la démocratie. Le progrès social étant la continuation de la croissance individuelle, on comprend alors que ce premier ne peut se réaliser que s'il est animé par celle-là. Ce qui confirme davantage l'union entre l'individu et la société par ce renforcement de la fonction de production de l'idéal démocratique de l'éducation progressive.

Bien que nous soyons d'accord avec cette idée, cela ne nous empêche pas d'exprimer quelques réserves à propos de la croissance. Celle-ci représente la valeur suprême dans la pensée de Dewey: elle est l'expression de l'évolution vitale où l'individu n'est pas figé dans son expérience. Elle est aussi la finalité qui contredit les finalités absolues, car elle est davantage une direction vers l'avenir qu'un but à atteindre. On peut apercevoir dans la croissance l'influence de Darwin sur Dewey, au sens où elle serait la transposition de la théorie de l'évolution biologique. Mais, nous croyons qu'elle provient d'une source encore plus profonde, notamment par rapport à son équivalent social, le progrès. La notion de progrès est fondamentale pour la compréhension de la modernité. En elle s'exprime à la fois le temps linéaire et son

---

<sup>98</sup>O. Tsuin-Chen, La doctrine pédagogique de John Dewey, p.151.

cheminement vers le paradis terrestre, ce dernier n'étant que la version laïque du paradis religieux<sup>99</sup>. On opère souvent la distinction entre les philosophes modernes et les philosophes anti-modernes par leur position vis-à-vis cette notion méta-historique du progrès. Par exemple, on reconnaît volontiers une apologie du progrès chez des auteurs tels Hegel, Marx et Comte; tout comme on peut très bien percevoir une attitude foncièrement pessimiste face à l'avenir chez Adorno, Horkheimer et Heidegger. On peut dès lors, sans équivoque, situer Dewey au sein du premier groupe, ce qui fait de lui un penseur moderne. Ainsi, nous pensons que la source première de l'idée deweyenne de croissance se trouve dans cet espace culturel qu'est la modernité, dont le concept pivot est le progrès. Cela se confirme d'autant plus par le fait que Dewey ne semble pas en avoir pris conscience, contrairement à l'influence darwinienne.

Nous n'avons pas l'intention de critiquer cette position de Dewey par rapport à la modernité. Seulement, il nous semble que ce dernier aurait dû concevoir une finalité propre à la croissance. Celle-ci étant l'aboutissement de sa réflexion, elle nous laisse devant un vide normatif et conceptuel. Où mène la croissance? À quoi sert-elle si elle n'a pour but que de se perpétuer? Y a-t-il finalement un sens dans le fait de croître indéfiniment, tant au

---

<sup>99</sup>La différence essentielle entre les deux réside dans le fait que le paradis terrestre de la modernité doit se réaliser sur Terre dans un avenir plus ou moins éloigné par la volonté concertée des hommes, tandis que le paradis religieux se situe dans un au-delà spirituel et est l'oeuvre de la volonté divine.

niveau individuel et social? Dewey ne répond pas à ces questions; elles ne sont mêmes pas abordées. Il faut donc supposer que pour lui la croissance trouve sa fin en elle-même. C'est pourquoi nous percevons là une aporie qui ne satisfait pas notre compréhension de l'oeuvre de Dewey.

Nous venons d'apercevoir la genèse du concept de croissance dont l'analyse nous révèle qu'il était l'expression la plus évidente de l'unité entre l'individu et la société. Nous allons tenter maintenant d'expliquer ce souci d'unité que nous retrouvons constamment chez Dewey. Une certaine parenté philosophique vient d'être établie entre Hegel et Dewey concernant la notion moderne de progrès. Examinons maintenant comment l'auteur du *Système* a influencé celui de l'instrumentalisme à travers ce souci d'unité. D'abord, pour Dewey, tous les problèmes sociaux trouvent leur origine dans une dichotomie de la vie. Ce sont les dualismes entre l'esprit et le corps, la connaissance et l'action, la théorie et la pratique, le sujet et l'objet, la raison et les sens, l'individu et la société, qui brisent la continuité vitale entre ces termes. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, l'appel exclusif à l'intellect (mémorisation et attention) au détriment de l'intérêt, illustre bien le dualisme raison/sentiment: on conçoit l'intellect comme une faculté pure et universelle, la seule voie menant à la connaissance, tandis que l'intérêt est déprécié systématiquement à cause des singularités qu'il manifeste. C'est pourquoi on a recours dans cette institution à la compétition, à l'évaluation



quantitative, à l'autorité de l'éducateur et à tout l'attirail des récompenses et des punitions afin de discréditer les intérêts personnels tout en survalorisant la discipline de l'attention volontaire (l'effort). Nous avons vu de quelle façon Dewey rétablit la continuité entre les termes de ce dualisme. L'éducation progressive s'identifiant au processus de l'expérience, l'intérêt et la pensée s'unissent et s'entretiennent vers la croissance individuelle et collective. C'est donc principalement à travers la continuité de l'expérience que l'on retrouve l'influence de Hegel, dont le souci principal fut d'opérer une synthèse dialectique entre les termes opposés de l'expérience humaine dans toutes ses formes (esthétique, éthique, politique, historique, etc). Dewey reconnaît lui-même cette influence fondamentale quant à son propre souci d'unité et de continuité:

La synthèse hégélianiste du sujet et de l'objet, de la matière et de l'esprit, de la divinité et de l'humanité, n'était pourtant pas seulement une formule intellectuelle, elle opérait en moi comme un soulagement immense, comme une libération<sup>100</sup>.

Ainsi, c'est par cette influence que l'on comprend pourquoi tous les concepts deweyens sont unis organiquement dans le monisme de l'expérience. De plus, Hegel est peut-être aussi le penseur moderne qui a incité le plus Dewey à croire au progrès, surtout que ce concept est indissolublement lié à l'expérience, tout comme la dialectique hégélienne est liée à la marche de l'Histoire vers sa propre fin: «La conception de l'évolution absolue hégélianiste

---

<sup>100</sup> J.Dewey, cité par O.Tsuin-Chen, La doctrine pédagogique de John Dewey, p.15.

était remplacée chez lui par la conception de la croissance continue»<sup>101</sup>.

Bien que nous puissions percevoir clairement l'influence de Hegel concernant le monisme de l'expérience, on peut aussi voir comment Dewey a pris une distance envers celle-ci en l'orientant vers le pragmatisme. Cette doctrine philosophique consiste essentiellement à mesurer la validité des concepts selon leur efficacité pratique. Autrement dit, le pragmatisme considère un concept philosophique valable lorsqu'il opère un changement dans la réalité, ou permet de mieux comprendre les mécanismes réels d'un changement. Ce que Claparède synthétise bien lorsqu'il affirme que «Toute théorie philosophique n'est donc, pour Dewey, qu'un instrument ayant pour rôle de nous faciliter l'action extérieure, la conduite»<sup>102</sup>. De cette façon les concepts perdent leur valeur d'absolu, comme chez Hegel, et deviennent des outils indispensables à l'expérience. C'est en ce sens que le pragmatisme de Dewey prend la forme particulière de l'instrumentalisme. Nous pouvons illustrer cette doctrine par le concept de pensée. Celui-ci n'est pas conçu par Dewey comme une faculté indépendante du corps et de l'action. Elle naît de l'intérêt et de l'expérience où elle permet de résoudre des problèmes de tout genre qui pourront, une fois résolus, faire naître de nouveaux intérêts et de nouvelles expériences. Elle est donc un instrument servant à l'expérience

---

<sup>101</sup> Idem, p.19.

<sup>102</sup> E.Claparède, introduction à L'école et l'enfant, p,8.

humaine, plutôt qu'une entité pure séparée de l'action. De cette façon le pragmatisme de Dewey oblige les concepts à descendre du nuage épais de l'abstraction pour avoir une portée sociale effective. Si on revient à Hegel, cela signifie que le comportement d'un individu est compris à partir de ses impulsions, de ses intérêts et de ses déterminations sociales, plutôt que par son assimilation à la dialectique de l'Histoire.

En abordant ici le pragmatisme, c'est toute la philosophie de Dewey que nous venons en même temps de toucher. Sa conception de la philosophie est celle de la pensée qui cherche à déceler des problèmes afin de formuler des solutions, et ce, dans quelque domaine que ce soit. Elle est donc prospective et hypothétique et sa valeur est liée au potentiel d'effectivité de ses solutions: «On pourrait presque décrire la philosophie comme la pensée qui est devenue consciente d'elle-même - qui a généralisé sa place, sa fonction et sa valeur dans l'expérience»<sup>103</sup>. Dewey prend comme exemple les anciennes écoles de philosophie, notamment le stoïcisme, qui impliquaient dans leurs doctrines un mode de vie particulier, de sorte que la pensée s'ancrait directement dans l'expérience. De cette façon, cette forme de pragmatisme obligeait la pensée et les concepts qui en sont issus de prendre leur source dans l'expérience dans le but de mieux la diriger.

Seulement, par quel moyen la philosophie peut-elle être

---

<sup>103</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.386.

effective dans la réalité plus étendue de la société? Pour résoudre ce problème, Dewey cherche à se dissocier complètement de la philosophie des spécialistes dont la caractéristique principale consiste à se soucier de détails techniques et sophistiqués concernant des notions théoriques qu'ils sont seuls à comprendre. La philosophie devient chez eux une activité abstraite de la vie sociale et trouve sa fin seulement en elle-même:

Chose lamentable aux yeux de Dewey, c'est que d'une part les esprits pratiques se noient dans la réalité douloureuse et confuse sans qu'ils en puissent sortir, et que, d'autre part, les philosophes se contentent d'examiner des problèmes subtils et pointilleux, perdant de vue leur mission primitive<sup>104</sup>.

C'est précisément pour ces esprits pratiques que Dewey cherche inlassablement à réaliser ses idées philosophiques. Il trouve alors dans l'éducation le moyen par lequel la philosophie peut devenir effective dans la sphère sociale:

Si nous sommes disposés à concevoir l'éducation comme le processus de formation des dispositions fondamentales, intellectuelles et affectives, à l'égard de la nature et des hommes, nous pouvons même définir la philosophie comme la théorie générale de l'éducation. Si l'on ne veut pas que la philosophie reste symbolique - ou verbale - qu'elle ne soit que complaisance sentimentale pour quelques-uns ou encore des dogmes purement arbitraires, il faut que sa vérification de l'expérience passée et son programme de valeurs prennent effet dans la conduite<sup>105</sup>.

Ainsi nous comprenons la définition finale de Dewey de la philosophie comme «la théorie générale de l'éducation» et l'éducation comme «le laboratoire de la philosophie». On peut

---

<sup>104</sup>O.Tsuin-Chen, La doctrine pédagogique de John Dewey, p.44.

<sup>105</sup>J.Dewey, Démocratie et éducation, p.389.

résumer le sens de ces définitions par le lien d'interdépendance entre la philosophie et l'éducation, où la première occupe une fonction d'orientation théorique et normative pour l'éducation, tandis que la deuxième occupe une fonction d'essai et d'expérimentation pour la philosophie. Celle-ci trouve alors dans l'éducation le moyen par lequel elle peut être effective socialement, lui permettant en même temps de remplir sa «mission primitive». À travers cette compréhension globale de la philosophie et de l'éducation, nous pensons alors, avec Dewey, que toute véritable philosophie devrait être une philosophie de l'éducation.

On voit aussi à quel point ces idées correspondent à la vie même de Dewey, où le penseur et l'homme d'action se sont influencés mutuellement. Dans l'introduction, nous avons mentionné à quel point il s'était inspiré de l'expérience de l'école-laboratoire de l'université de Chicago et de son implication dans différentes causes humanistes pour la conception de ses idées éducatives. Inversement, ces activités ont toujours été guidées par ses idées philosophiques, notamment par son pragmatisme et son humanisme. Il y a donc une véritable correspondance entre les deux sphères. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'une des grandes qualités de ce penseur est de n'avoir pas sacrifié l'une d'elles, tout en sachant profiter des expériences particulières à chacune. Cette intégrité que Dewey a su conserver entre la pensée et l'action pourrait certainement faire rougir plusieurs philosophes qui, logés confortablement dans les hautes sphères théoriques, osent rarement

effleurer le domaine de la vie sociale. Nous croyons que cette attitude philosophique propre à Dewey devrait inspirer un plus grand nombre de philosophes contemporains, ce qui redonnerait certainement à la philosophie une plus grande crédibilité auprès des masses.

## BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages d'auteurs

1. Dewey, J., Démocratie et éducation, Paris, Armand Colin, 1975.
2. Dewey, J., Expérience et éducation, Paris, Armand Colin, 1968.
3. Dewey, J., L'école et l'enfant, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1953.
4. Bloch, M.-A., Philosophie de l'éducation nouvelle, Paris, Presses universitaires de France, 1973.
5. Chavardes, M., Les grands maîtres de l'éducation, Paris, Édition du Sud, 1966.
6. Cousinet, R., L'éducation nouvelle, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1968.
7. Deledalle, G., John Dewey, Pédagogues et pédagogies, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
8. Ferrière, A., L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1966.
9. Freinet, C., Les techniques Freinet de l'école moderne, collection Bourrelrier, Paris, Armand Colin, 1967.
10. Freinet, C., Oeuvres pédagogiques, Tome 1 et 2, France, Éditions du Seuil, 1994.
11. Mannheim, K., Idéologie et utopie, Paris, Librairie Marcel Rivière et cie, 1956.
12. Palmèro, J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 1958.

13. Piaget, J., Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël/Gonthier, 1969.
14. Reboul, O., La philosophie de l'éducation, Paris, Presses universitaires de France, 1981.
15. Snyders, G., La pédagogie en France aux 17e et 18e siècles, Paris, Presses universitaires de France, 1965.
16. Tsuin-Chen, O., La doctrine pédagogique de John Dewey, Paris Librairie philosophique J. Vrin, 1958.

#### Articles de revue

1. Claparède, E., J.-J. «Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance», Revue de métaphysique et de morale, 1912.
2. Freitag, M., «La condition paradoxale de l'art dans la société postmoderne», Société, no.15-16, été 1996, p.59-155.
3. Hawkins, D., «John Dewey: l'éducateur des éducateurs», Dialogue, volume 4, no.602, 1973, p.37-46.
4. Wehrmuller, G. et Duboc, M.-F., «J. Dewey et C. Rogers», Bulletin de psychologie, XXIV-292, no.12-15, 1970-71, p.799-811.



